Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 8470069
Centre d'intérêt: 140

Goerlach-Seers, Luce

Instrument d'appropriation du rapport "Vers des politiques institutionnelles d'évaluation" / réd. de la synthèse: Luce Goerlach-Seers [pour la Fédération des cégeps] ; agents de recherche et rédacteurs du rapport, Jacques Laliberté, Jacques Des Groseilliers. -- Montréal : La Fédération, 1983.
96 p. ; 28 cm.

Titre de la couv.: Vers des politiques institutionnelles d'évaluation: synthèse du rapport d'un projet mené conjointement par les collèges et le Ministère de l'éducation: instrument d'appropriation.

ISBN 2-89190-014-5

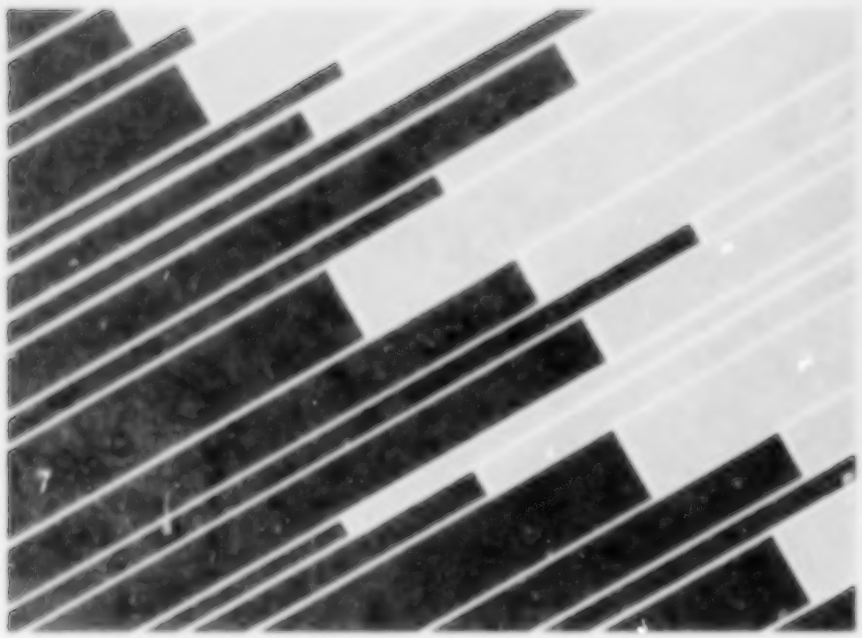
Cote Dewey: 378.1'07/G597i

Descripteur(s): *Analyse institutionnelle *Evaluation de l'établissement *Evaluation de programmes *Méthode d'évaluation *Instrument d'analyse *Instrument d'évaluation *Collégial (Niveau)

Le volume constitue une synthèse du rapport final "Vers des politiques institutionnelles d'évaluation". Il reprend les propositions d'action contenues dans le rapport et les expose à l'intention des personnes qui, dans les collèges, ont à mener à bien des projets d'évaluation. Le texte met donc l'accent sur la manière de réaliser une entreprise d'évaluation institutionnelle. Les trois chapitres fournissent orientations et conseils regroupés autour des trois points suivants: 1. se doter de plans et de politiques d'évaluation; 2. s'inspirer d'un cheminement rigoureux selon lequel l'évaluation est prise en charge par l'établissement lui-même; 3. tenir compte du contexte et de la situation locale.

Type de document: r
Notice(s) connexe(s): 8470065, 8470066, 8470067, 8470068

Instrument d'appropriation



Synthese du rapport d'un projet
mené conjointement
par les colleges
et le ministère
de l'éducation

Fédération des cégeps, Printemps 1983

EDUQ 8470069

DESIGN DE LA COUVERTURE: Jean Gladu/tricycle
TIRAGE: 2000 exemplaires
DÉPÔT LÉGAL: Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada

Printemps 1983
ISBN 2-89100-014-5

Fédération des cégeps
500 boulevard Crémazie est, Montréal (Québec) H2P 1E7
(514) 381-8631

Instrument d'appropriation du rapport vers des politiques institutionnelles d'évaluation

Rédactrice de la synthèse:

Luce GOERLACH SEERS

Agents de recherche et rédacteurs du rapport

Jacques Lalibertè
Jacques Des Groseilliers

Comité d'orientation

René Aubry, d.s.p., Collège de Sherbrooke
Jean Marie Bergman, d.g., Collège Régional Champlain
Jean Paul Brondeleux, Direction générale de l'enseignement collégial
Yvon Canuette, s.g., Collège de Hauterive
Louise Chenè, d., S.D.C., Fédération des cégeps
Claude De Lorimier, d.s.p., Collège de Montmorency
Jacques Des Groseilliers, agent de recherche
Guy Hèbert, Direction générale de la planification
Jacques Lalibertè, agent de recherche principal
Jeanne LeRoux, cons. en aff. éducatives, Fédération des cégeps
Jacques Vézina, d.g., Collège de Jonquière

Responsabilité du comité d'orientation:
Louise Chenè
Coordination de la recherche:
Jeanne LeRoux
Secrétariat:
Rollande Turcotte

TABLE DES MATIERES

page

INTRODUCTION..... 1

PREMIER CHAPITRE: Se doter de plans et de politiques d'évaluation..... 5

- En se dotant d'un Plan d'évaluation..... 9
- En se dotant d'une Politique d'évaluation..... 15

DEUXIEME CHAPITRE: S'inspirer d'un cheminement rigoureux: proposition d'une démarche type..... 21

- En s'inspirant d'un cheminement selon lequel l'évaluation institutionnelle est prise en charge par l'institution elle-même..... 25
- En s'inspirant d'un cheminement de façon rationnelle, à la lumière d'une méthodologie rigoureuse..... 27
- En s'inspirant d'un cheminement où se trouve donnée une place importante à la diffusion de l'information, aux mécanismes de consultation.. 41
- En s'inspirant d'un cheminement ... et aux possibilités de réinvestir les résultats de l'évaluation dans des actions spécifiques..... 45

TROISIEME CHAPITRE: Tenir compte du contexte et de la situation locale..... 49

- En tenant compte du contexte local et des situations qui se présentent de façon à sauvegarder et à maintenir des activités d'évaluation qui font partie depuis un certain temps de la vie courante..... 53
- En tenant compte du contexte local et des situations qui se présentent et en tirant parti des expériences, des instruments et des matériaux issus du réseau collégial..... 57

.../

page

- En tenant compte du contexte local et des situations qui se présentent en optant pour une école de pensée ou un modèle d'évaluation pertinent et significatif pour le milieu..... 69

CONCLUSION..... 83

INTRODUCTION

INTRODUCTION

En vertu de la Loi 24 et de la création d'une commission de l'évaluation, les collèges décident en octobre 1979 d'utiliser collectivement les sommes disponibles pour l'évaluation. Les collèges se donnent un mandat: celui de s'instrumenter et de s'outiller de façon à préparer l'institutionnalisation de l'évaluation et à favoriser la généralisation des pratiques d'évaluation. Le présent document, synthèse du rapport de recherche "Vers des politiques institutionnelles d'évaluation", rend compte de ce mandat réalisé conjointement avec la Fédération des cégeps et le ministère de l'Education.

Axée sur les moyens à privilégier pour qui veut institutionnaliser l'évaluation, la synthèse que nous allons vous présenter reprend les propositions d'action contenues au rapport de recherche. Le mode d'exposition n'est toutefois pas identique à celui du rapport: nous avons choisi, par la synthèse, de nous adresser aux personnes qui, dans les collèges, ont à "faire l'évaluation" et se questionnent sur les "manières de s'y prendre".

Dans un premier chapitre, l'invitation est faite aux collèges de se doter d'un Plan d'évaluation, d'une Politique d'évaluation. On y fait ressortir un point de vue selon lequel institutionnaliser l'évaluation exige une capacité de s'impliquer et le souci de témoigner d'un engagement véritable.

Le second chapitre propose aux collèges de considérer l'évaluation comme un processus à être pris entièrement en charge par l'institution. Ce processus que l'on identifie comme la démarche type ou le "cheminement dont on s'inspire" contribue à établir que "l'art d'évaluer" ou la façon d'appliquer des techniques est tout aussi importante que les techniques elles-mêmes. Plus encore, l'ouverture d'esprit, la souplesse, la fermeté d'intention, la détermination à investir les résultats dans des actions précises

constitueraient des atouts en matière d'évaluation.

En voulant institutionnaliser l'évaluation, les collèges se préoccuperont du contexte local et des situations qui se présentent: c'est là le message qui nous est livré dans le troisième chapitre de cette synthèse. En tirant parti de l'inventaire, des répertoires d'entreprises et d'instruments d'analyse ou d'évaluation, la suggestion est faite aux collèges de prendre en considération "ce qui se fait déjà" dans leur institution et dans le réseau collégial; également, de procéder aux adaptations et aux ajustements jugés nécessaires. On termine ce chapitre en offrant aux collèges un panorama des différentes écoles de pensée et modèles d'évaluation; on propose aux institutions de choisir parmi les modèles le plus pertinent quant à l'objet à évaluer et le plus significatif pour le milieu.

Dans la lecture que vous ferez du rapport de recherche, ce que nous vous incitons à faire, d'autres points sont abordés, ceux-là ayant trait aux enjeux et aux défis que peut poser l'institutionnalisation de l'évaluation. La synthèse reste silencieuse sur ces points. Etant conscients que les collèges ont une connaissance approfondie de la problématique d'ensemble, nous avons choisi, tout en tenant compte de cette problématique et au-delà de celle-ci, d'élargir le champ de vision, de formuler des pistes d'action. C'est là le sens de la proposition globale que nous voilà en mesure de vous présenter maintenant, de façon progressive, au travers des trois chapitres qui suivent.

PREMIER CHAPITRE

SE DOTER DE PLANS ET DE POLITIQUES D'EVALUATION

Selon notre proposition:

INSTITUTIONNALISER L'EVALUATION,

cela implique de faire de l'évaluation,

I— EN SE DOTANT

A) D'UN PLAN D'EVALUATION,

B) D'UNE POLITIQUE D'EVALUATION

entérinés par le Conseil d'administration du collège.

- Seraient considérées "entreprise d'évaluation institutionnelle", les seules entreprises consignées au Plan d'évaluation et régies par une Politique d'évaluation.

Ce premier chapitre propose aux collèges de s'instrumenter et de s'outiller en matière d'évaluation en élaborant un Plan d'évaluation et une Politique d'évaluation.

Outre l'avantage d'impliquer le collège et ses composantes en cette matière, le Plan fait état des priorités que se donne l'institution pour une période de temps déterminée. Avant d'en arriver à l'adoption d'une version finale du Plan par le Conseil d'administration, on suggère que soient franchies les étapes suivantes: la préparation du Plan, la cueillette des projets d'entreprise d'évaluation, l'analyse des projets, le choix des priorités, la rédaction d'un projet de plan, la consultation du milieu.

La Politique, à son tour, fournit un guide aux décisions et régit les modes de participation: elle indique ce qu'il est possible et ce qu'il n'est pas possible de faire en matière d'évaluation. Ce présent chapitre invite les collèges à se doter, dans un premier temps, d'une politique globale d'évaluation à laquelle pourraient se greffer, par la suite, des politiques sectorielles d'évaluation (politiques touchant l'évaluation des étudiants, du personnel, des programmes, des services...); enfin, on identifie les objets qui devraient être traités dans une politique d'évaluation et on soumet aux collèges trois façons de faire dont ils pourraient s'inspirer dans l'établissement d'une politique.

Selon notre proposition,

INSTITUTIONNALISER L'EVALUATION,

cela implique de faire de l'évaluation,

I— EN SE DOTANT

A) D'UN PLAN D'ÉVALUATION*

A) Le Plan manifeste *l'engagement de l'institution et de ses composantes en matière d'évaluation*. Il fait aussi état du *mandat d'évaluation* et des *priorités* que se donnent l'institution et ses composantes pour *une période de temps déterminée*.

Tel que proposé dans le rapport de recherche, le Plan peut être élaboré selon une suite de séquences ou d'étapes que voici:**

---

* Le lecteur intéressé à plus de détails sur le Plan institutionnel d'évaluation pourra se référer au tome IV du rapport de recherche, les pages 65, 66 et suivantes.

** Les étapes sont suffisamment élaborées pour faciliter l'action des collègues aux prises avec des situations complexes. Quant aux autres, nous croyons qu'ils peuvent avantageusement y trouver leur profit, soit en réduisant le nombre d'étapes, soit en simplifiant la structure proposée.

1. La préparation

Dans un premier temps, le Conseil d'administration du collège *désigne les responsables de l'élaboration du Plan institutionnel d'évaluation* et *définit les mandats*. Ce faisant, il *communique à toutes les composantes du milieu* que la décision d'élaborer un plan a été prise. En somme, le collège *PREPARE* le milieu à l'opération Plan et jette les bases de l'action.

Selon des situations, de l'ampleur de la tâche et des ressources disponibles, l'élaboration du plan institutionnel d'évaluation peut être confiée aussi bien à une personne qu'à un Comité du plan. Ce comité ou cette personne a pour mandat de:

- recueillir les projets d'entreprises d'évaluation;
- analyser le contenu et la portée des projets;
- établir la liste de priorité des projets;
- préparer un projet de plan institutionnel;
- faire les consultations requises;
- déposer au Conseil d'administration du collège un projet de plan institutionnel d'évaluation.

Compte tenu enfin de l'esprit qui devrait présider à l'institutionnalisation de l'évaluation, le Conseil d'administration du collège *diffuse ou fait diffuser une information* portant sur:

- les raisons qui l'amènent à doter le collège d'un plan;
- les buts poursuivis en se dotant d'un plan;
- la durée de l'opération;
- la ou les personnes responsables de l'opération;
- les modes de participation des différentes composantes du collège;
- le plan général de l'opération.

2. La cueillette des projets

Dès que l'opération élaboration du plan institutionnel est lancée, les composantes du collège et les différents secteurs d'activités sont invités à préparer et à présenter, au Comité du plan ou à la personne responsable, des projets d'entreprises d'évaluation.

Un projet d'entreprise d'évaluation peut avoir plusieurs points de surgissement. Dans certains cas, il est promu par une composante du collège ou un secteur d'activités. Dans d'autres cas, il peut émaner directement du Conseil d'administration du collège.

Dans tous les cas cependant, le projet d'entreprise d'évaluation pourrait être préparé selon la modalité suivante. Un Comité préparatoire est mis en place. Ce comité réalise les études préliminaires*, opte pour un modèle d'évaluation (ou école de pensée)** et détermine si une évaluation peut et doit être entreprise.

Le cas échéant, il prépare un projet d'entreprise d'évaluation et le soumet au Comité du plan ou à la personne responsable.

Dans l'éventualité où le projet est retenu et fait partie du plan institutionnel, le Comité préparatoire a rempli son mandat. Pour la mise en oeuvre de l'entreprise deux

---

* Pour comprendre ce que suppose la réalisation d'études préliminaires, on lira la page 22 de ce présent texte.

** Nous entendons par modèle d'évaluation ou école de pensée, une orientation, un cadre de référence à la fois théorique et organisationnel que l'on choisit parmi d'autres en vue d'évaluer un objet ou une entité. Le lecteur intéressé pourra consulter les descriptions que donnent les auteurs du rapport de recherche de ces modèles d'évaluation dans le troisième tome de ce rapport, les pages 3 à 158 inclusivement. Au point C) du troisième chapitre de ce présent document, nous reprenons de façon très sommaire ce qui caractérise chacun de ces modèles (ou chacune de ces écoles).

situations peuvent se présenter:

- le Comité préparatoire cède sa place à un Comité d'orientation qui prendra la suite des opérations et réalisera l'évaluation;

- le Comité préparatoire se transforme en Comité d'orientation et réalise l'évaluation.

3. L'analyse des projets

Ayant recueilli les projets d'entreprises d'évaluation, le Comité du plan ou la personne responsable en *analyse le contenu, la portée et les possibilités de réalisation pour les situer les uns par rapport aux autres, et ainsi, arriver progressivement à indiquer les projets devant et pouvant être réalisés à court, à moyen et à long termes.*

Pour mener son analyse, le Comité ou la personne responsable pourra tenir compte des éléments suivants:

- les orientations de l'institution;

- le plan de développement du collège, si un tel plan existe;

- les buts institutionnels;

- les forces et les faiblesses de l'institution;

- les directives annoncées par le Conseil d'administration concernant la sélection des projets;

- les budgets exigés et les sommes disponibles;

- la facilité avec laquelle on pourra éventuellement obtenir les ressources supplémentaires requises.

4. Le choix des priorités

Au terme de ses analyses, le Comité du plan ou la personne responsable établit la liste des entreprises d'évaluation devant figurer au plan institutionnel en indiquant l'ordre dans lequel les entreprises pourraient être réalisées.

5. La rédaction d'un projet de plan

Le Comité du plan ou la personne responsable rédige un *projet de plan* où sont abordées les dimensions suivantes:

- la problématique générale, les buts poursuivis et les résultats attendus;
- les priorités et les raisons qui justifient ces priorités;
- la liste des projets retenus selon leur ordre de réalisation, les raisons justifiant cet ordre et l'échéancier proposé;
- le mécanisme de révision du plan et les moyens privilégiés pour la consultation à venir.

6. La consultation

Puisque le plan institutionnel est officiel et public et qu'il convie les secteurs d'activités et les composantes à prendre en main leur évaluation, il y aurait lieu, pensons-nous, *de consulter ceux-ci et celles-là.*

Rappelons que les secteurs d'activités et les composantes ont participé directement à l'élaboration du plan par le biais des Comités préparatoires.

En considérant les buts et les objectifs institutionnels, le plan de développement du collège (si un tel plan existe), les forces et les faiblesses de l'institution, les ressources disponibles, *le projet de plan d'évaluation* peut venir modifier les attentes des intéressés

en replaçant chacun des projets dans une perspective plus vaste, plus institutionnelle.

La *consultation* permettra d'éclairer cette perspective globale du plan en indiquant comment chacune des composantes et chacun des secteurs pourront contribuer à leur propre développement et au développement du collège par la pratique de l'évaluation institutionnelle.

7. L'adoption du plan d'évaluation par le Conseil d'administration

8. La publication et la diffusion du plan d'évaluation

Le Conseil d'administration publie, diffuse ou fait diffuser le plan institutionnel en indiquant pourquoi il souhaite que l'institution réalise ce plan.

EN SOMME, les auteurs du rapport de recherche proposent que soient qualifiées *"entreprises d'évaluation institutionnelles"* les seules entreprises mentionnées au plan d'évaluation. Les entreprises d'évaluation ne se rattachant pas au Plan d'évaluation*, même si elles respectent en tous points les règles de l'art ne sauraient être qualifiées d'institutionnelles parce qu'elles ne jouissent pas du caractère officiel et public des premières.

---

* Les auteurs du rapport de recherche ont appelé ces entreprises, "entreprises d'évaluation fonctionnelles". La description de ces entreprises se retrouve en page 45 de ce présent texte. Le lecteur intéressé à plus d'informations sur le sujet pourra se référer au rapport de recherche, tome IV, les pages 43 et 44, 80 et 81.

INSTITUTIONNALISER L'EVALUATION,

cela implique de faire de l'évaluation,

I- EN SE DOTANT

A) D'un Plan d'évaluation,

B) D'UNE POLITIQUE D'ÉVALUATION

B) La Politique indique l'*esprit* dans lequel le collège fait de l'évaluation; elle devrait *stimuler et orienter l'action* de ceux qui sont touchés directement ou indirectement par l'évaluation. Outre l'avantage de fournir un *guide aux décisions* et de *régir les modes de participation* des personnes, la Politique vient délimiter "*ce qu'il est possible et ce qu'il n'est pas possible de faire*" en matière d'évaluation.

Une institution aurait avantage, croyons-nous, à se doter d'*une Politique générale d'évaluation* à laquelle viendraient se greffer une ou des *Politiques sectorielles d'évaluation* (évaluation des étudiants, évaluation des apprentissages, évaluation des programmes...). La Politique générale traduit la *position officielle et publique de l'institution en matière d'évaluation*. Bien sûr, cette position pourra prendre des couleurs et des accents particuliers en fonction des secteurs et des domaines d'application.

1. Les objets de la Politique

La Politique d'évaluation devrait au moins traiter des *objets* que voici:

a) *La philosophie du collège en matière d'évaluation:* ce pourquoi on fait de l'évaluation, dans quel esprit, en poursuivant quels buts, en conférant quelles fonctions (développement, contrôle...), en optant pour quel modèle d'évaluation (ou quelle école de pensée)*,

b) *La structure d'encadrement:* par un Bureau d'évaluation institutionnelle? par un Comité d'orientation des évaluations? par plusieurs Comités directeurs?

c) *Les rôles, fonctions et pouvoirs des différents agents de l'évaluation:* le Bureau d'évaluation institutionnelle, les maîtres d'oeuvre des entreprises d'évaluation, le Conseil d'administration.

d) *Les procédures:* notamment, comment on définit et révise la Politique générale et les Politiques sectorielles d'évaluation? Comment on définit et révise le Plan d'évaluation? ... Comment on met en oeuvre les différentes entreprises d'évaluation? Quels recours existent et comment on peut s'en prévaloir en cas de conflit, de préjudice possible ou de mauvaise application de la Politique?

2. La consultation

Tout comme pour le Plan d'évaluation, les auteurs du rapport de recherche proposent que le Conseil d'administration définisse ou fasse définir la Politique *en consultant* les

---

* Nous entendons par modèle d'évaluation ou école de pensée, une orientation, un cadre de référence à la fois théorique et organisationnel que l'on choisit parmi d'autres en vue d'évaluer un objet ou une entité. Le lecteur intéressé pourra consulter les descriptions que donnent les auteurs du rapport de recherche de ces modèles d'évaluation dans le troisième tome de ce rapport, les pages 3 à 158 inclusivement. Au point C) du troisième chapitre de ce présent document, nous reprenons de façon très sommaire ce qui caractérise chacun de ces modèles (ou chacune de ces écoles).

différentes composantes du collège.

Trois façons de faire peuvent être envisagées. Bien que ces façons ne soient pas les seules possibles, elles peuvent servir de point de départ et préparer l'action de ceux qui choisiront d'institutionnaliser l'évaluation.

a) *Agir et se donner une Politique:* Primat est accordé à la mise en oeuvre de l'évaluation. La Politique est élaborée progressivement au fur et à mesure que les exigences de l'action viennent souligner la nécessité de prendre des positions institutionnelles.

Un Comité des politiques nommé par le Conseil d'administration recueille les propositions, suggestions et commentaires des maîtres d'oeuvre des évaluations; ce même comité élabore un projet de Politique institutionnelle et des projets de Politiques sectorielles. Au terme d'une consultation effectuée sur ces projets auprès des différentes composantes du collège, les versions finales sont rédigées et soumises au Conseil d'administration pour adoption.

b) *Se donner une Politique et agir:* Il est question ici de définir a priori la Politique institutionnelle et les Politiques sectorielles; après une expérimentation dans l'action, d'en corriger les faiblesses. Enfin de rendre publiques ces politiques dans tous les secteurs d'activités de l'institution.

Encore là, c'est le Comité des politiques qui encadre l'analyse des travaux théoriques et des dimensions pratiques en rapport avec le vécu du collège. Il lui revient aussi de proposer des projets de Politique institutionnelle et de Politiques sectorielles; après une consultation des différentes composantes du collège, les Politiques sont rédigées dans leur version finale, puis adoptées au Conseil d'administration.

c) *Codifier les pratiques actuelles:* Bien que très peu d'institutions se soient dotées à ce jour de

Politiques officielles en matière d'évaluation, on a pu constater, à la lumière de l'inventaire et des répertoires, qu'il se fait quand même de l'évaluation dans les collèges. Ces pratiques d'évaluation, si elles ne diffèrent pas toujours à des modes de fonctionnement institutionnalisés, c'est-à-dire officiels et publics, s'appuient sur des "habitudes institutionnelles" qui, à la longue, finissent par être connues et reconnues par toutes les composantes du collège. A notre avis, il y a là les bases d'une politique d'évaluation.

Dans cette perspective, il revient au Comité des politiques d'inventorier les pratiques et les procédures en matière d'évaluation et de les mettre en forme; il lui appartient aussi de conserver ce qui pourrait être utile à l'établissement de Politiques institutionnelles. Une fois terminée la consultation du milieu, ce même Comité révise les politiques qui avaient été proposées, puis soumet leur version finale au Conseil d'administration pour adoption.

CONCLUSION DE CE CHAPITRE

A la lumière des propos antérieurs sur le Plan et la Politique, on peut dégager *deux constatations majeures*.

1. Le Plan et la Politique ne constituent pas des fins en soi, mais des *outils* susceptibles

   - *de rendre plus claire le discours et les pratiques en matière d'évaluation:* grâce au Plan et à la Politique, l'institution annonce la manière dont elle s'y prendra pour assumer son mandat et sa responsabilité en matière d'évaluation. Elle dévoile les règles du jeu qu'elle mettra de l'avant en vue de systématiser et de reconnaître publiquement ce qui se fait en cette matière.

   - *de favoriser une meilleure gestion des ressources humaines, matérielles et financières en matière d'évaluation:* les énoncés de Plan et de Politique obligent à la détermination des priorités, à la prévision, à la planification des activités en matière d'évaluation, et au report des résultats de l'évaluation dans des plans d'action.

   - *de favoriser une plus grande justice:* grâce au Plan et à la Politique, l'étudiant sait à quoi s'attendre en matière d'évaluation: il connaît les recours qui sont à sa disposition, s'il s'estime lésé dans ses droits. Les autres composantes — professeurs, professionnels non-enseignants, employés de soutien, cadres et gérants — sont également protégés contre l'arbitraire.

2. Plan et Politique *se complètent*; en effet, les modifications importantes que susciteront les mises à jour et les *révisions périodiques* de celui-ci pourraient impliquer des modifications au contenu de celle-là, et vice versa. A titre d'exemple, on peut penser que les changements effectués aux rôles et fonctions des partenaires d'une entreprise

dans une Politique d'évaluation auront une incidence sur le calendrier prévu au Plan.

Tout cela, bien sûr, dans le respect d'un *cheminement* que nous voilà maintenant en mesure de décrire.

DEUXIEME CHAPITRE

S'INSPIRER D'UN CHEMINEMENT RIGOUREUX: PROPOSITION D'UNE DEMARCHE TYPE

Selon notre proposition:

INSTITUTIONNALISER L'EVALUATION,

cela implique de faire de l'évaluation en se dotant d'un Plan d'évaluation, d'une Politique d'évaluation.

Cela demande aussi que l'on

II- S'INSPIRE, TOUT A LA FOIS, D'UN CHEMINEMENT

A) SELON LEQUEL L'EVALUATION INSTITUTIONNELLE EST PRISE EN CHARGE PAR L'INSTITUTION ELLE-MEME,

B) DE FACON RATIONNELLE, A LA LUMIERE D'UNE METHODOLOGIE RIGOUREUSE,

C) OU SE TROUVE DONNEE UNE PLACE IMPORTANTE A LA DIFFUSION DE L'INFORMATION, AUX MECANISMES DE CONSULTATION,

D) ET AUX POSSIBILITES DE REINVESTIR LES RESULTATS DE L'EVALUATION DANS DES ACTIONS PRECISES.

Le second chapitre propose aux collèges de considérer l'évaluation institutionnelle comme un processus à être pris entièrement en charge par l'institution. On incite aussi les collèges à adopter dans la mesure du possible une démarche rationnelle et rigoureuse qui donne lieu, dans un premier temps, à des études préliminaires; au terme de ces études, on sera en mesure de déterminer pour chaque entreprise d'évaluation la faisabilité de celle-ci.

Dans la suite des études préliminaires, le processus d'évaluation implique aussi que soient franchies d'autres étapes et que soient effectuées d'autres opérations, celles-ci et celles-là menant au jugement proprement dit. L'insistance est mise sur l'opportunité de bien circonscrire l'objet ou l'entité à évaluer; de définir le champ d'investigation; de choisir des critères et des standards significatifs pour le milieu; de construire des instruments appropriés. Une fois les données recueillies et analysées, on suggère que soient interprétés les écarts observés entre ce qui est et ce qui devrait être, puis considérés les facteurs qui viendront pondérer la valeur conférée à l'objet ou à l'entité.

En vue d'éviter, par la suite, que les résultats de l'évaluation ne servent à peu de fins utiles, on convie les collèges à réinvestir le fruit de tant de labeur dans des Plans d'actions et un suivi de ces actions.

Enfin, puisque le fait d'évaluer dans une perspective institutionnelle n'est pas une simple affaire de technique, ce second chapitre propose aux collèges de porter une attention particulière à l'information, à la consultation et aux modes de participation des différents secteurs d'activités et des différentes composantes du milieu.

Selon notre proposition,

INSTITUTIONNALISER L'EVALUATION,

cela demande aussi de faire de l'évaluation,

II— EN S'INSPIRANT, TOUT A LA FOIS, D'UN CHEMINEMENT,

A) SELON LEQUEL L'ÉVALUATION INSTITUTIONNELLE EST PRISE EN CHARGE PAR L'INSTITUTION ELLE-MÊME

A) L'institution est le premier *agent* de son évaluation: C'est elle qui évalue l'ensemble de ses activités et de ses composantes ou encore une partie de ses activités et de ses composantes. Selon l'optique proposée, l'institution a le pouvoir de prendre l'initiative de *s'évaluer; elle prend en charge sa propre évaluation* tout en respectant sa réalité singulière et son autonomie.

Pour ce faire, des personnes sont désignées, des responsabilités et des pouvoirs sont délégués. L'évaluation *se réalise au grand jour* à l'intérieur d'un Plan, d'une Politique globale locale; elle donne lieu à la divulgation du déroulement des étapes et à la publication des résultats globaux.

En contrepartie, la diffusion de résultats partiels relatifs à des groupes et des personnes varie et est proportionnée aux nécessités de l'action à venir. La diffusion de ces résultats commande également que l'on se donne des *règles* claires en ce qui a trait à la constitution, la transmission, la conservation, la consultation

des dossiers concernant les étudiants ou les différentes catégories de personnel de l'établissement; en outre, que soient précisées les *règles d'accès* aux résultats d'entreprises ou d'opérations d'évaluation: Qui doit être informé des résultats? Qui peut être informé? Jusqu'à quel point et suivant quelles modalités les résultats sont-ils rendus publics?

Tout en adoptant des règles précises, il y aurait lieu aussi que les collèges consacrent du temps et des énergies à une approche qui rejoint davantage celle de la méthode scientifique.

Reprenant la proposition de départ de ce chapitre,

il conviendrait d'INSTITUTIONNALISER L'EVALUATION

II— EN S'INSPIRANT, TOUT A LA FOIS, D'UN CHEMINEMENT,

A) Selon lequel l'évaluation institutionnelle est prise en charge par l'institution elle-même

B) DE FAÇON RATIONNELLE, À LA LUMIÈRE D'UNE MÉTHODOLOGIE RIGOUREUSE*

B) En plus de se réaliser au grand jour et d'être prises en charge par l'institution elle-même, les entreprises d'évaluation, *dans la mesure du possible*, seront menées à terme de *façon rationnelle, à la lumière d'une méthodologie rigoureuse*.

Ce faisant, les institutions pourront s'appuyer sur une définition de l'évaluation que voici:

EVALUER: c'est poser un jugement sur la valeur d'une réalité à partir de critères et de standards préalablement définis**.

---

* Le détail des propos présentés dans ce point B) du second chapitre se retrouve au troisième tome du rapport de recherche, les pages 163 à 192 inclusivement.

** Cette définition est donnée à la page 163 du troisième tome du rapport de recherche.

Le jugement est la résultante d'une suite d'opérations qui s'articulent autour de quatre étapes ou quatre phases majeures:

1. Les études préliminaires.

2. La préparation de l'investigation.

3. L'investigation.

4. Le jugement.

1. Les études préliminaires

Avant de se lancer dans une entreprise d'évaluation, des ⟨études préliminaires⟩ seront mises en chantier en vue de déterminer s'il est *opportun* et *possible* d'amorcer une évaluation que l'on projette de faire.

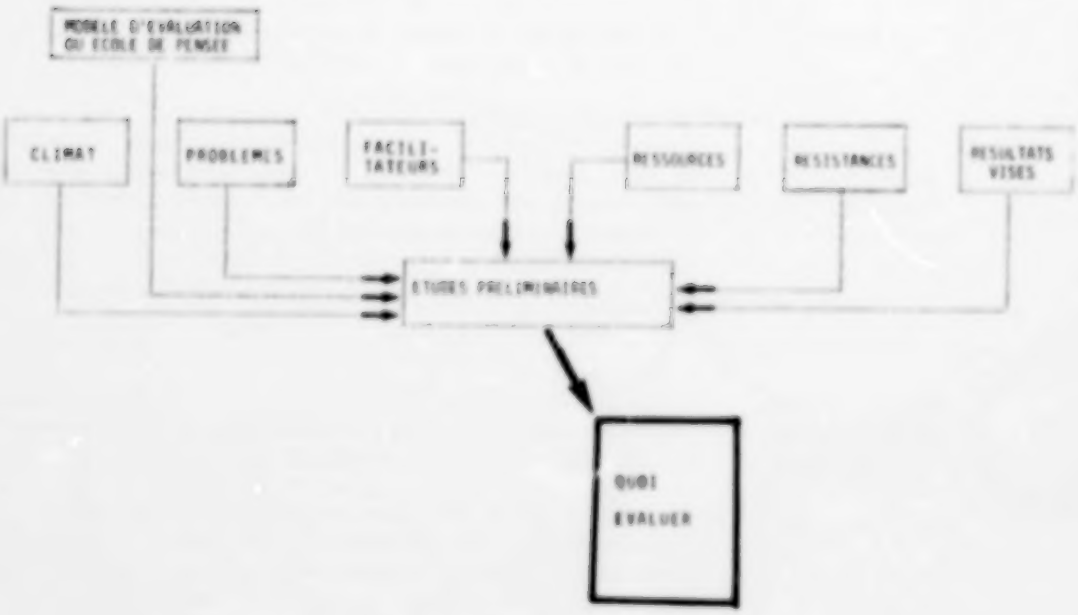
Pour cela les responsables du projet passeront en revue: les ⟨problèmes⟩ vécus au sein de l'institution face à ce projet, le ⟨climat⟩ et les ⟨résistances⟩ possibles, les ⟨éléments facilitateurs⟩ et les ⟨ressources⟩ disponibles ainsi que les ⟨résultats visés⟩. Par les résultats visés, il s'agira de clarifier les buts du projet et les améliorations qu'on attend de ce projet.

La phase des études préliminaires devrait aussi donner lieu au choix d'un modèle d'évaluation (ou école de pensée)*. La retenue d'un modèle ou d'une école dépend de la nature de l'objet ou de l'entité que l'on se propose d'évaluer, des résultats visés par l'évaluation et des constatations faites au cours des études préliminaires.

---

* Nous entendons par modèle d'évaluation ou école de pensée, une orientation, un cadre de référence à la fois théorique et organisationnel que l'on choisit parmi d'autres en vue d'évaluer un objet ou une entité. Le lecteur intéressé pourra consulter les descriptions que donnent les auteurs du rapport de recherche de ces modèles d'évaluation dans le troisième tome de ce rapport, les pages 3 à 158 inclusivement. Au point C) du troisième chapitre de ce présent document, nous reprenons de façon très sommaire ce qui caractérise chacun de ces modèles (ou chacune de ces écoles).

Profilées visuellement de façon schématique les opérations de cette première phase se trouvent interreliées comme ceci:



Une fois recueillies les informations se rapportant à chacun des éléments du profil visuel, il conviendrait de se demander s'il est possible d'obtenir les résultats recherchés par d'autres moyens, moins coûteux ou moins onéreux, que par l'évaluation; finalement, il serait pertinent de se demander si oui ou non le projet doit être réalisé et modifié en une *entreprise d'évaluation*.

2. La préparation de l'investigation

Lors de la phase préparatoire, chaque entreprise d'évaluation est soumise à un déroulement logique que voici: il s'agit d'abord de bien circonscrire l'objet ou l'entité à évaluer et de définir le champ d'investigation qui s'y rapporte; par la suite, de choisir les critères et les standards qui serviront de base au jugement; enfin, de construire les instruments appropriés.

QUOI EVALUER

L'objet, l'entité ou la réalité à évaluer pourra être un programme, un projet, le fonctionnement d'un groupe, une équipe, du matériel scolaire, une technique d'enseignement, une technique d'apprentissage, le processus de prise de décision d'une institution, l'ensemble de l'institution ou toute autre entité susceptible d'être évaluée.

CHAMP D'INVESTIGATION

Le champ d'investigation est constitué des éléments et des composantes pouvant fournir des *informations significatives* relatives à l'objet qui sera évalué.

Imaginons que l'on veuille évaluer le leadership des enseignants d'une institution, le champ d'investigation sera alors fort différent de la situation où l'on voudrait évaluer le leadership des administrateurs de cette institution. Dans ces deux cas, l'objet d'évaluation (leadership) sera abordé différemment en raison du champ d'investigation propre à chacun des objets.

CRITERE

En évaluation, on utilise la notion de critère pour cerner les caractéristiques d'une réalité qu'on ne peut observer directement. On appellera "critère" les *composantes de ces caractéristiques ou ce à quoi peut se greffer un procédé d'observation.*

Par exemple, on a souvent entendu les parties assises à une table de négociation s'accuser réciproquement de mauvaise foi. La bonne foi ou la mauvaise foi ne peut s'observer directement bien qu'elle soit présumée au départ chez les deux parties. Dès qu'une de ces deux parties accuse l'autre de mauvaise foi, cette dernière se fait poser la question: "Sur quoi vous basez-vous pour faire une telle assertion?"

Si on veut évaluer la bonne ou la mauvaise foi des parties en cause, il faudra:

- identifier les caractéristiques de la bonne ou de la mauvaise foi;

- identifier les composantes de ces caractéristiques qui peuvent être observées directement.

Ainsi, on obtiendra les critères à partir desquels on établira la bonne ou la mauvaise foi des parties.

STANDARD

En évaluation, le terme standard réfère à une quantité ou à un modèle qui indique "ce qui devrait être". Dans le choix d'un standard, il y a presque toujours quelque chose d'arbitraire parce que la plupart du temps ce choix ne s'appuie pas et ne peut pas s'appuyer sur des données scientifiques. La principale caractéristique du STANDARD est de marquer la *frontière entre l'acceptable et le non acceptable ou encore entre le désirable et le non désirable*.

Les standards de qualité, de rendement, d'excellence sont en définitive des normes définies par convention entre des parties. On accepte de les respecter et de prendre action quand ils ne le sont pas ou bien on les modifie. Par exemple, le pourcentage requis pour "réussir" un examen peut être de 50%, 60% ou 70%. Il s'agit d'un standard déterminé par convention entre des parties et marquant la frontière entre l'acceptable et le non acceptable.

INSTRUMENT

Les instruments de cueillette de données sont les moyens qui sont utilisés pour recueillir les informations nécessaires à l'élaboration du jugement. Il existe plusieurs catégories d'instruments qu'il n'est pas nécessaire d'énumérer ici.

Toutefois, rappelons qu'il peut s'agir de questionnaires, d'entrevues, de grilles de lecture de dossiers, d'analyses de contenu, de grilles d'observation, de jeux de rôle, etc.

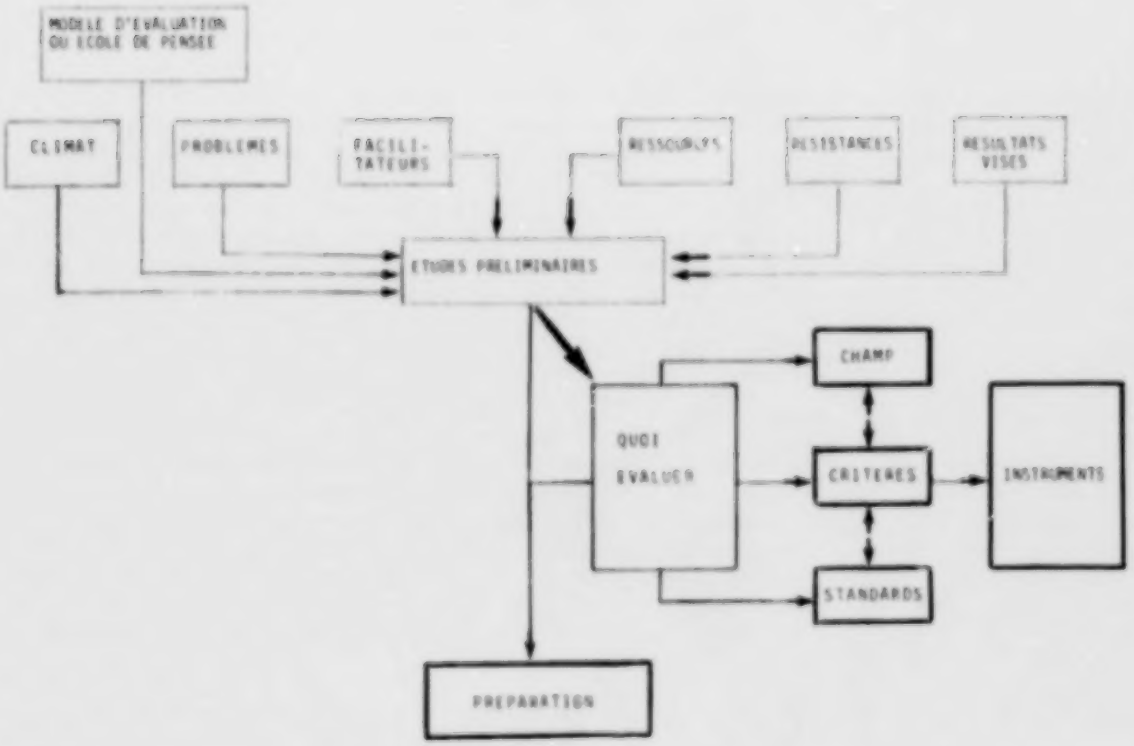
Précisons que les instruments de cueillette devraient être choisis en relation étroite avec les critères d'évaluation et la réalité à évaluer. Un instrument qui n'est pas ordonné directement aux critères retenus donnera des informations qui peuvent être intéressantes, mais qui risquent d'être sans rapport avec ce que l'on cherche à établir.

Il arrive aussi que l'on choisisse un instrument de cueillette avant d'avoir défini les critères et les standards. Il serait préférable d'éviter cette situation. Elle subordonne les critères d'évaluation à des instruments qui souvent ont été fabriqués pour des champs d'investigation particuliers et en fonction de critères spécifiques.

Il est fondamental d'abord de définir les critères d'évaluation et ensuite de fabriquer ou d'adapter à ces critères les instruments de cueillette appropriés.

EN SOMME, la phase préparatoire permet d'interroger la réalité *sur ce qui est et sur ce qui devrait être.* Ce faisant, on a pu constater qu'il existe des relations fonctionnelles très étroites entre la description de l'objet d'évaluation et du champ d'investigation, la définition des critères et des standards et le choix des instruments de cueillette.

Configurées visuellement les opérations de la phase des études préliminaires et celles de la phase préparatoire se trouvent interreliées comme ceci:



On aura remarqué que la description de l'objet d'évaluation — amorcée lors des études préliminaires puis raffinée à la phase préparatoire — sert de base à l'énoncé des critères d'évaluation. Par ailleurs, puisqu'un critère d'évaluation c'est quelque chose à quoi peut se greffer un procédé d'observation, on voit l'étroite relation qui existe entre les critères et les instruments de cueillette.

3. L'investigation

Avant d'en arriver au jugement proprement dit, une autre étape devrait être franchie: celle de l'investigation. Cette troisième étape donne lieu à la cueillette des données, à leur traitement, leur analyse et leur interprétation.

CUEILLETTE ET TRAITEMENT DES DONNEES

Une fois les données recueillies, il conviendrait maintenant de les traiter. Le traitement à effectuer peut varier en fonction des instruments de cueillette dont on s'est servi. Si des questionnaires ont été utilisés, il s'agit de compiler les réponses, le cas échéant, d'établir des statistiques, etc. Si des entrevues ont été réalisées, il s'agit de faire les synthèses appropriées et de rédiger le rapport d'entrevue; en somme, de *transformer des données brutes en informations significatives, en organisant ces données et en faisant les liens et les corrélations qui s'imposent.*

ANALYSE DES ECARTS

A la phase préparatoire de l'investigation, des standards ont été définis. Ces standards, avons-nous dit, indiquent la frontière entre l'acceptable et le non acceptable ou encore entre le désirable et le non désirable. Analyser les écarts, c'est précisément indiquer *dans quelle mesure la réalité observée, "ce qui est", se rapproche ou s'éloigne des standards retenus, c'est-à-dire "de ce qui devrait être".*

Dans certains cas, la description des écarts sera exprimée quantitativement; dans d'autres cas, l'écart sera exprimé qualitativement (mauvais, passable, bon, supérieur, excellent). Quelquefois une simple description de la réalité observée suffira à indiquer l'écart.

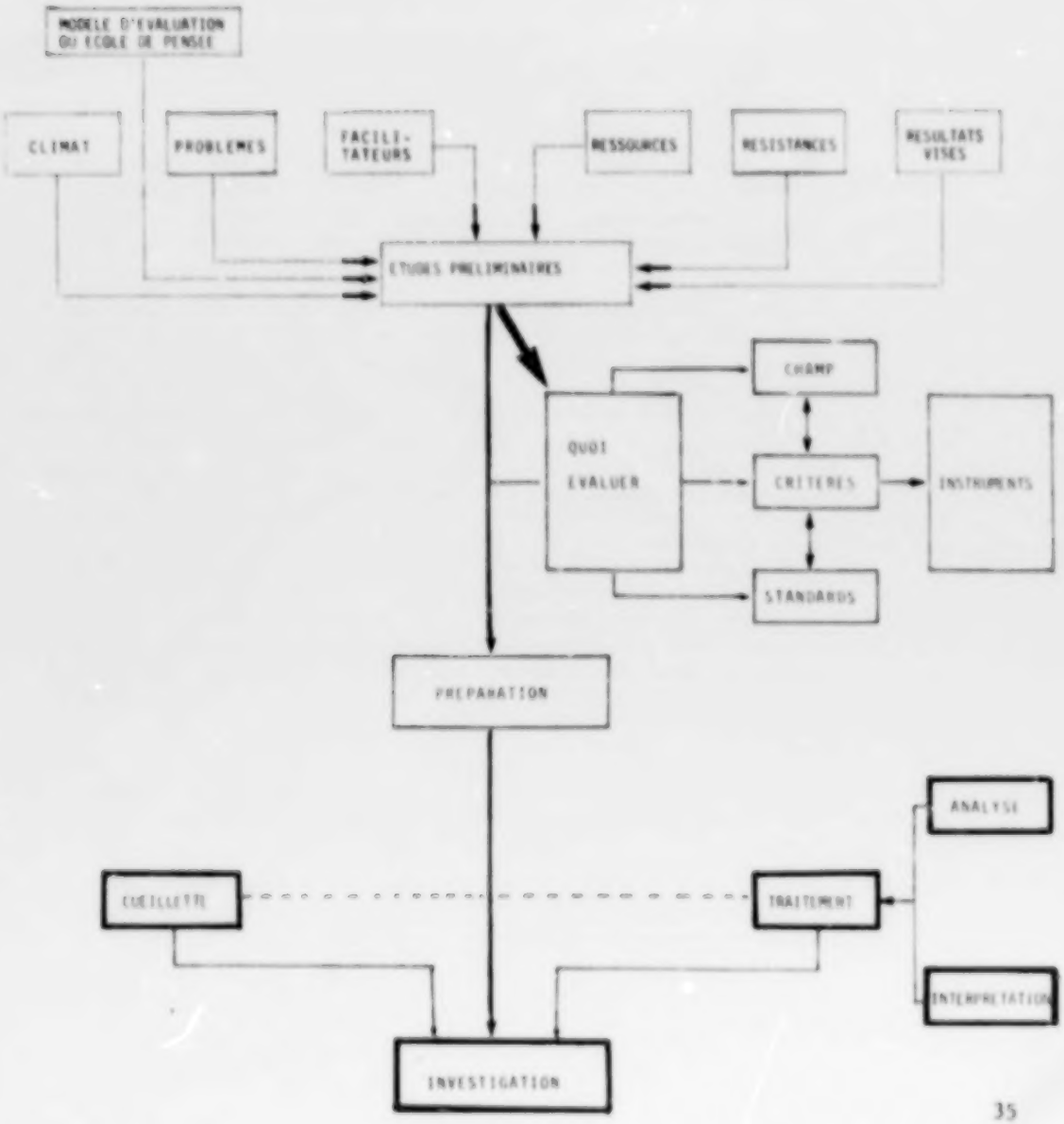
INTERPRETATION DES ECARTS

Après avoir recueilli et traité des données, analysé les écarts entre ce qui est et ce qui devrait être, il s'agit maintenant d'interpréter ces écarts.

Interpréter les écarts, *c'est rendre clair ce qui est obscur en expliquant ce qui produit ces écarts.* Il faudra rechercher et identifier les causes qui expliquent et donnent un sens aux écarts observés.

EN SOMME, une fois les données recueillies et traitées, la phase de l'investigation *analyse et interprète les écarts observés entre ce qui est et ce qui devrait être* par la médiation des critères et des standards préalablement définis à la phase préparatoire.

Profilées visuellement, les opérations de la phase préparatoire et celles constituant la phase de l'investigation se trouvent interreliées comme ceci:



On aura noté que le Plan de cueillette et de traitement des données se construit en tenant compte de la nature des instruments choisis. A leur tour, les critères et les standards constituent les points de repère à partir desquels les données sont traitées de façon à faire émerger ce qui est et le comparer à ce qui devrait être. Faisant suite à cette comparaison, l'investigation des causes permettra de fonder le jugement proprement dit.

4. Le jugement

A cette étape, l'essentiel des opérations consiste *à apprécier les données et à émettre une opinion éclairée sur la valeur relative de l'entité évaluée.*

On pourra déterminer la valeur relative de cet objet, en appréciant les écarts analysés et interprétés à la phase de l'investigation. Il ne s'agit donc plus ici de donner un sens aux écarts mais bien de leur *conférer une valeur.*

A titre d'exemple, imaginons que nous ayons à évaluer un programme éducatif au terme de sa première année de fonctionnement: le programme à évaluer comporte dix objectifs terminaux. Toutefois, puisque le programme est dans sa période d'implantation, il a été entendu que la réalisation de cinq objectifs terminaux constituerait *l'acceptable* alors que la réalisation de sept objectifs terminaux déterminerait le *désirable.*

Or, l'identification des écarts entre ce qui est et ce qui devrait être indique que seulement quatre des objectifs terminaux ont été atteints. Le programme est loin d'atteindre des résultats désirables, et qui plus est, il se situe en deçà de la norme acceptable. La situation aurait été tout autre si neuf ou dix des objectifs avaient été atteints.

De fait, *plus l'écart entre l'objet évalué et le standard est grand, plus la valeur est petite et inversement.*

Par ailleurs, bien que ce principe soit des plus simples, plusieurs facteurs seront pris en considération et viendront *pondérer le jugement.*

Dans l'exemple cité plus haut, l'écart entre la réalité et les standards est grand. On pourrait rapidement en conclure que le programme a peu de valeur. Pourtant l'analyse pourrait révéler que:

- le programme a été implanté à la hâte suite à des pressions du ministère de l'Education;

- les objectifs ont été mal définis et qu'ils ne tiennent pas compte des caractéristiques de base des étudiants qui s'y inscrivent;

- ayant dû procéder rapidement, l'institution n'a pu fournir aux enseignants une bonne partie de l'équipement requis pour dispenser l'enseignement;

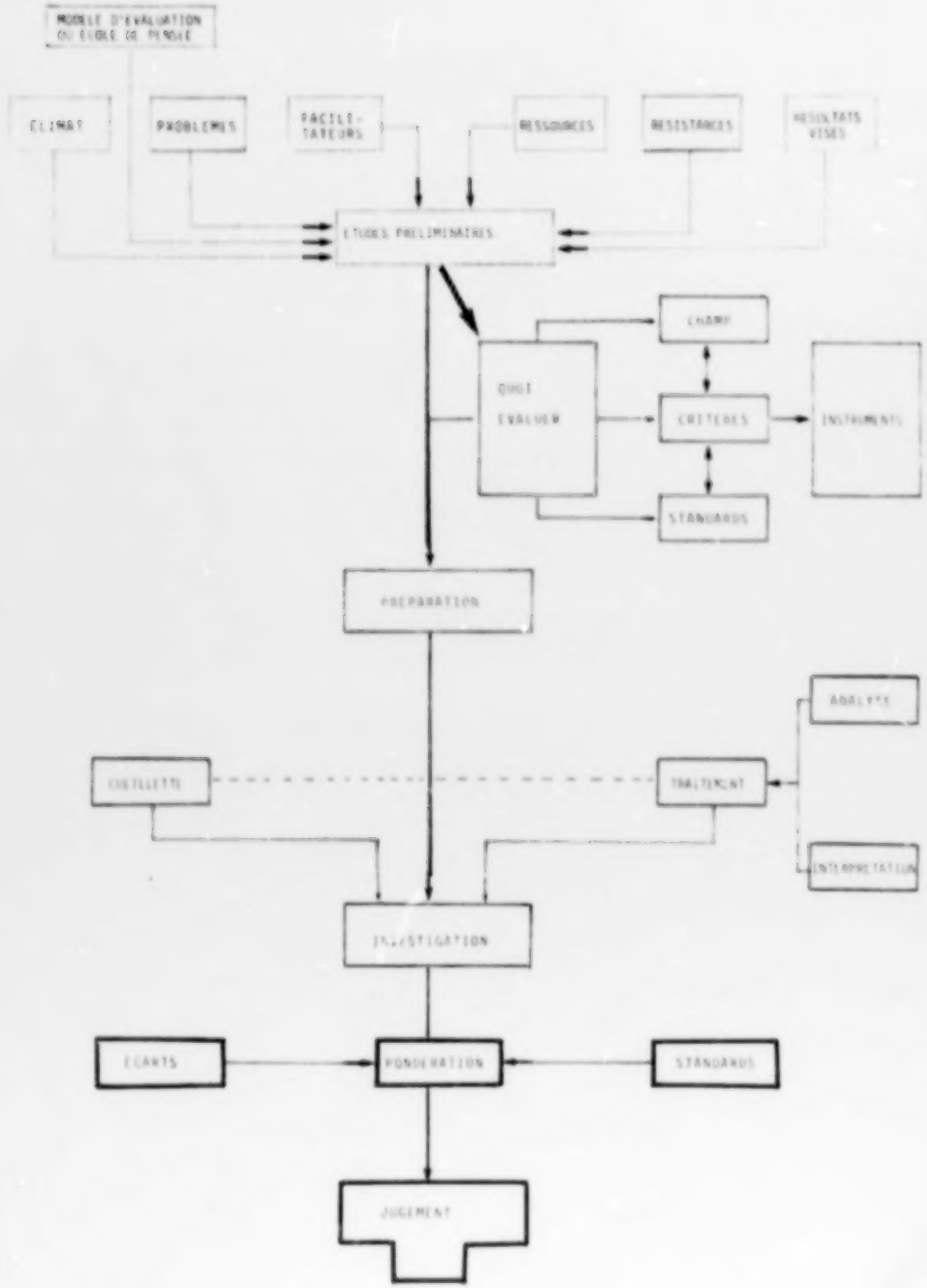
- les deux sessions où le programme a été appliqué ont été perturbées par des périodes prolongées de contestation étudiante (occupation du collège et boycottage des cours).

Aussi, en bout d'analyse, la conclusion pourrait être que le programme est bon "en soi", mais que compte tenu des "circonstances" entourant son implantation, il est irréaliste d'espérer atteindre les résultats visés.

EN SOMME, faisant suite à une pondération de la résultante mathématique exprimée par la grandeur ou la petitesse des écarts, il est question à l'étape du jugement de reconnaître une valeur à l'objet ou l'entité à évaluer.

REPRESENTATION VISUELLE DES ETAPES MENANT AU JUGEMENT PROPREMENT DIT

(La "Boucle méthodologique" de l'évaluation institutionnelle)



On a pu le constater, la valeur attribuée à une entité est relative et sujette à une pondération; elle est aussi tributaire de la confrontation des standards aux données révélées par les critères et les instruments de cueillette; enfin, elle ; rend appui sur les informations puisées dans le champ d'investigation et de l'interprétation des causes qui fondent les écarts entre ce qui est et ce qui devrait être.

CONCLUSION DU POINT "B" DE CE CHAPITRE

Avec la formulation du jugement proprement dit se trouve complétée la "boucle méthodologique" du processus d'évaluation institutionnelle. L'évaluation implique que soient franchies les étapes des études préliminaires, la préparation de l'investigation, l'investigation, le jugement. Par ailleurs, l'optique proposée étant celle de rendre publics le déroulement des étapes et les résultats globaux, et de préciser clairement les règles d'accès aux résultats partiels, il serait préférable de faire progresser ces étapes en donnant place à la diffusion de l'information et aux mécanismes de consultation. Ce que nous allons maintenant expliciter.

Reprenant la proposition de départ de ce chapitre,

il conviendrait d'INSTITUTIONNALISER L'EVALUATION

> II— EN S'INSPIRANT, TOUT A LA FOIS, D'UN CHEMINEMENT,
>
> A) Selon lequel l'évaluation institutionnelle est prise en charge par l'institution elle-même,
>
> B) De façon rationnelle, à la lumière d'une méthodologie rigoureuse,
>
> C) Où SE TROUVE DONNÉE UNE PLACE IMPORTANTE À LA DIFFUSION DE L'INFORMATION, AUX MÉCANISMES DE CONSULTATION.

C) Evaluer dans une perspective institutionnelle n'est pas une simple *"affaire de techniques"*. Le déroulement harmonieux des opérations, la capacité d'obtenir la coopération et d'en tirer parti au maximum, l'aptitude à faire des choix judicieux en temps opportun sont autant d'éléments qui dépassent le domaine de la technique pour rejoindre d'une certaine manière celui de *"l'art d'évaluer"*.

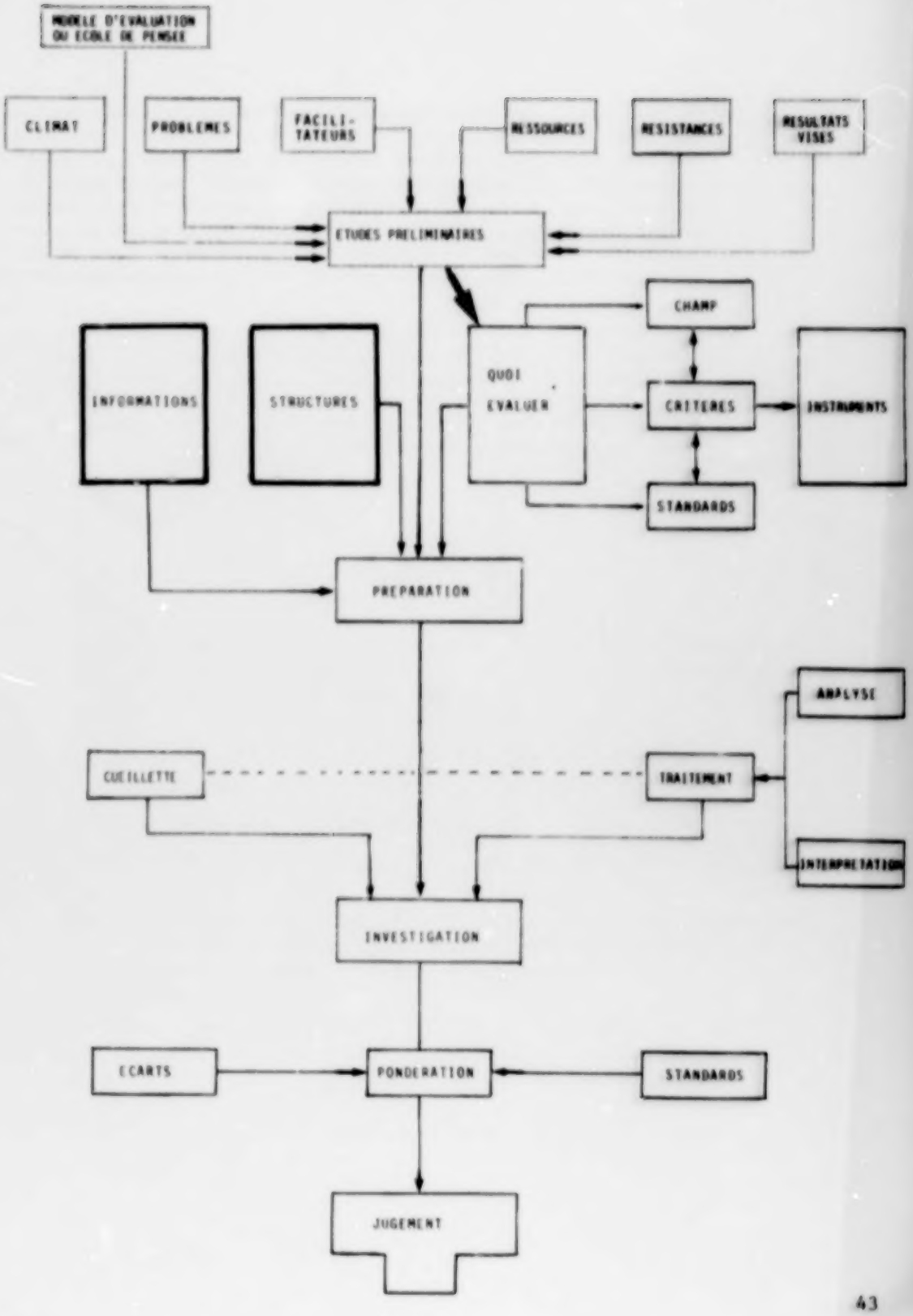
Dans la gouverne d'une entreprise d'évaluation institutionnelle, l'attention que l'on porte à l'*information*, la *consultation* et la *participation* est tout aussi importante que les résultats eux-mêmes. C'est pourquoi le *cheminement dont on s'inspire* devrait inclure d'autres opérations, celles-là relatives aux domaines de l'(information) et de la (structure) à bâtir pour assurer la réalisation de l'évaluation institutionnelle.

Il serait plus avantageux, croyons-nous, que soient transmises au départ les raisons qui fondent l'entreprise d'évaluation, les modes de participation, le déroulement des étapes et l'utilisation des résultats; en outre, que soient prévus dès la mise en route de l'entreprise, les comités et les sous-comités qui seront à l'oeuvre: ceci en vue de régir la forme de regroupement des énergies et de clarifier les rôles et fonctions des différents acteurs*.

EN SOMME, évaluer dans une perspective institutionnelle impliquerait que soient ajoutées à la seconde des étapes du processus d'évaluation institutionnelle — la préparation de l'investigation — des opérations d'information et de mise en place de structures à tout le moins temporaires (voir le schéma qui suit).

---

* Evidemment on pourra se servir des comités déjà existants au sein de l'institution ou confier à une ou deux personnes la responsabilité de mener à bon port une entreprise d'évaluation.


MODELE D'EVALUATION OU ECOLE DE PENSEE
CLIMAT
PROBLEMES
FACILI-TATEURS
RESSOURCES
RESISTANCES
RESULTATS VISES
ETUDES PRELIMINAIRES
CHAMP
INFORMATIONS
STRUCTURES
QUOI EVALUER
CRITERES
INSTRUMENTS
STANDARDS
PREPARATION
ANALYSE
CUEILLETTE
TRAITEMENT
INTERPRETATION
INVESTIGATION
ECARTS
PONDERATION
STANDARDS
JUGEMENT

On aura saisi que l'information vient préparer l'institution, ses composantes et son environnement à l'idée d'évaluer et à une meilleure compréhension des étapes projetées. Le volet "structure", quant à lui, vise à organiser l'entreprise d'évaluation en précisant la contribution des différents partenaires du milieu aux opérations prévues; en particulier, au moment du choix des critères et des standards et lors de la formulation du jugement (analyse et interprétation des écarts).

Mais autant la proposition d'un canevas d'information--consultation--participation nous paraît importante, autant le processus de l'évaluation institutionnelle devrait être orienté, selon notre optique, vers un plan d'actions, ou dit autrement, vers un plan de réinvestissement des résultats issus du jugement proprement dit.

Nous reportant à la proposition globale de ce chapitre, on aura soin d'évaluer dans une perspective institutionnelle

II— EN S'INSPIRANT D'UN CHEMINEMENT,

A) Selon lequel l'évaluation institutionnelle est prise en charge par l'institution elle-même.

B) De façon rationnelle, à la lumière d'une méthodologie rigoureuse,

C) Où se trouve donnée une place importante à la diffusion de l'information, aux mécanismes de consultation

D) ET AUX POSSIBILITÉS DE RÉINVESTIR LES RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION DANS DES ACTIONS SPÉCIFIQUES.

D) Il ne faut pas perdre de vue qu'une entreprise d'évaluation aura mobilisé des dizaines, peut-être des centaines de personnes pendant des milliers d'heures.

Pour éviter que le fruit de ce patient labeur se trouve confiné dans un rapport théorique, plusieurs suites ou prolongements à ce rapport pourraient être envisagées; à titre d'exemple:

- le rapport préliminaire d'évaluation est soumis à un Comité de (réinvestissement);

- le Comité étudie ce rapport et dégage les (actions) pouvant être entreprises à court terme, et d'autres, à long terme;

- il établit des priorités et propose des (plans) de mise en oeuvre.

Bien sûr, l'institution pourra manifester son engagement face aux correctifs et aux améliorations à apporter, dans une série de (décisions) relatives aux propositions d'actions qui lui sont adressées et au (suivi) de ces actions.

CONCLUSION DE CE CHAPITRE

Avec l'ajout de cette dernière étape — celle du réinvestissement des résultats de l'évaluation dans des actions précises — nous voilà en mesure d'exhiber dans "toute sa splendeur" ce que le titre et l'introduction du présent chapitre annoncent comme le *cheminement dont on s'inspire* en faisant de l'évaluation institutionnelle (voir le schéma à la page suivante).

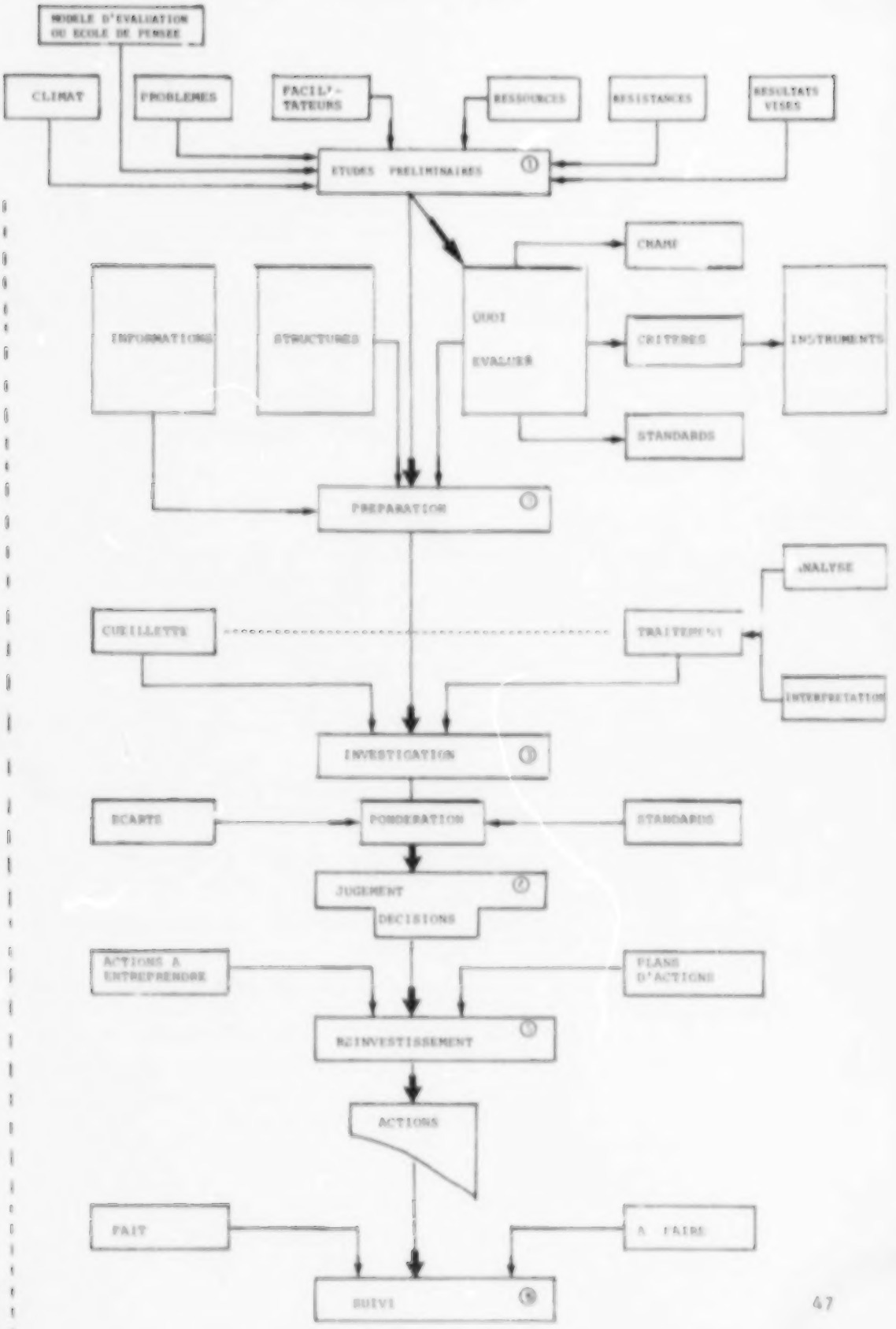
La *DEMARCHE TYPE** telle est l'appellation que les auteurs du rapport donnent à ce *cheminement* que voilà maintenant déployé et représenté visuellement dans les moindres détails. Loin de constituer la seule manière de faire, la démarche type est ainsi dénommée parce qu'elle réunit et agence des éléments ou des constantes que l'on retrouve chez la plupart des auteurs, surtout en provenance des Etats-Unis, et qui ont développé une grande expertise en évaluation institutionnelle.

---

* La représentation visuelle de la démarche se retrouve dans le troisième tome du rapport de recherche, page 183.

LE CHEMINEMENT DONT ON S'INSPIRE

(Démarche type)



A toutes fins utiles, la démarche type constitue la proposition d'un "squelette opérationnel", d'une charpente sur laquelle peuvent s'échafauder des pratiques multiples variant en raison des ressources, des situations et du climat de chaque collège.

Il nous semble clair aussi que l'élaboration d'un Plan et d'une Politique d'évaluation devrait s'inspirer d'un cheminement qui s'apparente à la démarche type; en voulant institutionnaliser l'évaluation, il conviendrait, pensons-nous, de tirer parti de la logique et de l'esprit que sous-tend la démarche type. Le Plan et la Politique d'évaluation seraient les preuves tangibles que l'esprit et la rigueur inhérents à la démarche type, ou au *cheminement dont on s'inspire*, sont endossés par les établissements.

AU TOTAL, en combinant l'essentiel des propos sur le Plan et la Politique d'évaluation à ceux de la démarche type ou du cheminement dont on s'inspire, l'évaluation institutionnelle, selon notre proposition, peut être définie comme un PROCESSUS

- élaboré et réalisé par et pour une institution;
- dans le but de poser un jugement explicite sur la valeur de l'institution, d'une de ses composantes ou d'une de ses activités;
- en référant à des critères et des standards reconnus institutionnellement;
- suivant une démarche mise au point et réalisée par l'institution;
- à travers une ou des entreprises d'évaluation;
- faisant partie d'un plan institutionnel d'évaluation;
- lui-même formalisé et régi par une politique institutionnelle d'évaluation.

TROISIEME CHAPITRE

TENIR COMPTE DU CONTEXTE ET DE LA SITUATION LOCALE

Selon notre proposition,

INSTITUTIONNALISER L'EVALUATION

cela implique qu'en faisant de l'évaluation, on se dote d'un Plan d'évaluation, d'une Politique d'évaluation en s'inspirant tout à la fois d'un cheminement, d'une démarche type.

Cela demande aussi que l'on

III- TIENNE COMPTE DU CONTEXTE LOCAL ET DES SITUATIONS QUI SE PRESENTENT

A) DE FACON A SAUVEGARDER ET A MAINTENIR DES ACTIVITES D'EVALUATION QUI FONT PARTIE DEPUIS UN CERTAIN TEMPS DE LA VIE COURANTE

B) ET A TIRER PARTI DES EXPERIENCES, DES INSTRUMENTS ET DES MATERIAUX ISSUS DU RESEAU COLLEGIAL,

C) EN OPTANT POUR UNE ECOLE DE PENSEE OU UN MODELE D'EVALUATION PERTINENT ET SIGNIFICATIF POUR LE MILIEU.

Ce troisième chapitre propose aux collèges d'institutionnaliser l'évaluation en prenant en considération "ce qui se fait déjà" dans le collège et dans le réseau collégial.

Partant du fait qu'il n'est pas nécessaire d'institutionnaliser toute la vie d'une institution en matière d'évaluation, on invite chaque collège à respecter les pratiques d'évaluation qui font partie de sa vie courante et du fonctionnement normal de tout

projet, de tout programme et de toute action concrète. Tirant parti de l'inventaire et des répertoires d'entreprises et d'instruments d'analyse ou d'évaluation, on suggère à chaque collège de puiser, à partir d'expériences issues d'autres cégeps, des renseignements, des façons de faire, des matériaux qu'il conviendra d'adapter et d'ajuster aux besoins et aux problèmes locaux. La proposition qui est faite, en outre, d'une classification en dix champs d'application de ces expériences permet d'identifier tous les terrains susceptibles d'être évalués dans un collège. Ces dix champs sont présentés et décrits avec plus de détails; ce sont: les intrants, l'administration générale et la gestion, les services, le soutien à l'organisation, l'apprentissage, l'enseignement, les programmes, les extrants, l'environnement, le contexte mésologique.

Enfin, parce qu'institutionnaliser l'évaluation suppose le choix d'une école de pensée, d'un modèle d'évaluation pertinent et significatif pour le milieu, ce troisième chapitre reprend, de façon très succincte, les modèles d'évaluation présentés par les auteurs du rapport de recherche. Dans un premier temps, on fait ressortir l'apport de l'évaluation des programmes. Des chefs de file sont identifiés: TYLER, HAMMOND, CRONBACH, SCRIVEN, GUBA, STUFFLEBEAM, PROVUS. Dans un second temps, l'accent est mis sur l'évaluation globale. Les propos de KELLS et de MILLER sont repris comme principaux porte-parole du *"self-study"*, et donc de l'évaluation institutionnelle prise en charge par l'institution elle-même.

Selon notre proposition,

INSTITUTIONNALISER L'EVALUATION

cela demande aussi de faire de l'évaluation

III- EN TENANT COMPTE DU CONTEXTE LOCAL ET DES SITUATIONS QUI SE PRESENTENT

A) DE FAÇON À SAUVEGARDER ET À MAINTENIR DES ACTIVITÉS D'ÉVALUATION QUI FONT PARTIE DEPUIS UN CERTAIN TEMPS DE LA VIE COURANTE

A. Nous l'avons déjà dit précédemment, une évaluation que l'on projette d'institutionnaliser commande au préalable des études tant sur sa faisabilité que sur les possibilités de réinvestir les résultats dans des actions ultérieures. A vrai dire, cela suppose que l'on s'interroge sur le bien-fondé de chaque entreprise et sur les possibilités de la mettre en marche, puis de la rendre à terme.

Bien que les mérites de l'évaluation ne soient plus à démontrer et que les raisons pouvant fonder des entreprises d'évaluation soient multiples: évaluer pour évoluer, évaluer pour innover, évaluer pour décider, évaluer pour agir... il demeure que l'évaluation n'est pas une panacée. *Il n'est pas toujours nécessaire d'évaluer pour décider d'agir.* Il n'est pas toujours nécessaire non plus d'évaluer pour améliorer les pratiques et la vie institutionnelle. Dans de nombreux cas, la stricte application des processus de gestion (planification, contrôle...) pourrait avantageusement

permettre l'économie d'une entreprise d'évaluation. Dans d'autres cas, une simple recherche ou une bonne analyse pourrait fournir l'information nécessaire à la prise de décision et à l'action.

Puisque évaluer, c'est poser un jugement sur la valeur d'une chose... *Il conviendrait que l'évaluation soit réservée aux seules situations où il est nécessaire de connaître la valeur de cette chose pour décider ou agir*. Avant d'incarner l'évaluation institutionnelle dans des entreprises choisies, il serait plus rentable également de prendre en considération *"ce qui se fait déjà"*.

En effet, le collège qui aura choisi de faire de l'évaluation institutionnelle, au sens où nous l'avons définie précédemment, sera placé devant *deux catégories de pratiques d'évaluation*.

Premièrement, il y a les activités d'évaluation qui font partie de la vie courante et du fonctionnement normal de tout projet, de tout programme et de toute action concrète. Il s'agit de ces évaluations que l'on réalise à la fin d'un projet, d'un cours, d'une recherche, ou encore qui ponctuent la vie d'un service, d'une unité de travail, d'un groupe. Elles sont généralement plus ou moins instrumentées et plus ou moins rigoureuses (encore que dans certains cas elles soient conduites et instrumentées de façon exemplaire); elles deviennent l'occasion de faire le point ou de dresser un bilan en vue soit de réorienter l'action, soit de tirer des leçons de l'action qui se termine.

Ces activités, les auteurs du rapport les ont appelées *pratiques d'évaluation fonctionnelles*. Elles sont assez nombreuses, l'inventaire des pratiques locales en témoigne, et elles constituent la *toile de fond de la vie d'un collège en matière d'évaluation*[4].

---

[4] Le lecteur intéressé à plus de détails concernant les pratiques d'évaluation fonctionnelles pourra se référer au rapport de recherche, tome IV, les pages 43 et 44, 80 et 81.

Bien sûr, ces pratiques d'évaluation fonctionnelles sont à distinguer des entreprises d'évaluation institutionnelles. Ces dernières sont mentionnées au Plan d'évaluation, régies par la Politique d'évaluation, et se modèlent dans leur réalisation sur la démarche type présentée antérieurement.

De fait, la vie d'une institution est composée de *pratiques d'évaluation fonctionnelles et institutionnelles*. Ces deux ordres de pratiques ne sont pas incompatibles, mais bien au contraire se supportent mutuellement. La rigueur et la systématisation de l'évaluation institutionnelle viennent influencer et instrumenter les pratiques fonctionnelles. En retour, ces dernières, parce que plus spontanées, plus vives, moins officielles, viennent offrir un champ d'expérimentation et d'innovation salutaire aux pratiques institutionnelles.

Plus encore, la pratique de l'évaluation fonctionnelle pourrait faire émerger la nécessité ou l'opportunité pour telle composante ou telle unité administrative de mettre en branle des entreprises d'évaluation à caractère proprement institutionnel, c'est-à-dire d'entreprises qui figureraient au Plan d'évaluation et seraient couvertes par la Politique d'évaluation.

EN SOMME, la volonté d'institutionnaliser l'évaluation ne devrait pas entraîner le retrait des pratiques fonctionnelles. Au contraire, on aura soin de donner à celles-ci la place qui leur revient. S'il est nécessaire d'institutionnaliser l'évaluation, il n'est pas nécessaire d'institutionnaliser toute la vie d'une institution en matière d'évaluation. Les collèges y perdraient en spontanéité et en créativité.

Il conviendrait donc, pensons-nous, d'examiner les pratiques fonctionnelles et de les analyser avant de choisir un ou des objets à inscrire au Plan d'évaluation. Il serait préférable également d'effectuer une autre opération qui consiste celle-là à tirer parti des expériences, des instruments et des matériaux issus du réseau collégial.

Reprenant la proposition de départ de ce chapitre,

il conviendrait d'INSTITUTIONNALISER L'EVALUATION

> III— EN TENANT COMPTE DU CONTEXTE LOCAL ET DES SITUATIONS QUI SE PRESENTENT
>
> A) De façon à sauvegarder et à maintenir des activités d'évaluation qui font partie depuis un certain temps de la vie courante,
>
> B) ET À TIRER PARTI DES EXPÉRIENCES, DES INSTRUMENTS ET DES MATÉRIAUX ISSUS DU RÉSEAU COLLÉGIAL.

B) Autrement dit, tout en choisissant les objets ou les entités à évaluer dans une perspective institutionnelle, il serait de bon aloi que les responsables en titre s'alimentent et se ressourcent, non seulement aux pratiques dites fonctionnelles, mais aussi aux expériences en cours et déjà complétées dans les collèges.

1. Les dix champs d'application

Devant des choix à effectuer, les collèges pourront se servir de la *classification en dix champs d'application* des expériences et des outils en provenance des cégeps. Ces expériences et ces outils, consignés et répertoriés au rapport global*, pourront s'avérer un instrument

---

* Le deuxième tome du rapport de recherche contient deux répertoires: l'un est consacré à des entreprises d'analyse ou d'évaluation menées par l'un ou l'autre des collèges participants; l'autre à des instruments utilisés par ces collèges soit pour analyser, soit pour évaluer des facettes de leur orientation ou de leur fonctionnement.

d'appui et de référence très utile. En plus de constituer une grille de lecture permettant de couvrir tous les terrains que l'on pourrait évaluer, cette classification prend l'allure d'un guide fort adéquat à l'identification première et rapide des problèmes "là où ils sont" ... problèmes qu'il faudra obligatoirement cerner et auxquels il faudra peut-être répondre par une évaluation systématique. Les *champs d'application* sont les suivants:

- Le champ des *intrants*:

  Ce champ regroupe des entreprises d'analyse ou d'évaluation qui ont trait:

  au plan humain: ...s ressources humaines nécessaires au fonctionnement de l'institution et les étudiants;

  au plan physique: l'énergie, les budgets globaux, les bâtisses, les machines, l'équipement, etc.;

  au plan informationnel: les réactions de l'environnement, les normes et directives du Ministère, la technologie éducative, etc.

- Le champ de *l'administration générale et de la gestion*:

  Pour que le collège remplisse sa mission et atteigne ses objectifs, certaines personnes et certains groupes de personnes (directeur général, directeur des services financiers, conseil d'administration, commission pédagogique, etc.) doivent faire en sorte que des buts soient définis, des procédures et des politiques élaborées, des structures et des règlements mis en place, des budgets adoptés et des ressources humaines affectées à certaines fonctions...

  Ce champ regroupe aussi des entreprises d'analyse et d'évaluation dont le déroulement affecte toute l'institution: les buts institutionnels, le règlement des études, la politique de promotion des personnels, le développement des programmes de formation, l'orientation à donner à certains services, etc.

- Le champ des *services*:

Dans le champ des services se trouvent regroupées les activités qui ont pour fonction de faciliter l'enseignement et l'apprentissage ou encore de fournir un soutien aux étudiants ou aux enseignants.

On y retrouve des entreprises d'analyse ou d'évaluation qui touchent la bibliothèque, le service audio-visuel, l'aide pédagogique individuelle, les services de santé, les services aux étudiants, etc.

- Le champ du *soutien à l'organisation*:

Il s'agit d'activités qui sont habituellement prises en charge par le personnel de soutien des collèges: l'entretien des bâtisses, des machines, du mobilier, etc.

- Le champ de *l'apprentissage*:

Le champ de l'apprentissage désigne les activités de "*learning*". C'est un champ propre aux étudiants.

On y retrouve des entreprises d'analyse et d'évaluation qui ont pour objets les processus par lesquels les étudiants acquièrent des connaissances et développent des habiletés, les méthodes et les stratégies d'apprentissage, l'inventaire des attentes et l'analyse des besoins des étudiants au plan scolaire, leurs attitudes face à certaines disciplines, etc.

- Le champ de *l'enseignement*:

Le champ de l'enseignement se rapporte aux activités de "*teaching*". C'est le champ propre aux enseignants.

Ce champ regroupe des entreprises d'analyse ou d'évaluation qui touchent l'enseignement, ses stratégies, ses méthodes, son organisation, son évaluation, etc.

- Le champ des *programmes*:

Un programme désigne un ensemble d'objectifs de formation traduits dans une série de cours; en vue d'atteindre ces objectifs, les cours donnent lieu à des enseignements, à des apprentissages et mettent à contribution les ressources de divers services.

Le champ des programmes regroupe des entreprises d'analyse et d'évaluation qui touchent les objectifs de formation des programmes, les cours des programmes, les services et les ressources qui leur sont affectés, les politiques qui les encadrent, etc.

- Le champ des *extrants*:

Le champ des extrants désigne tout ce que nous retrouvons à la sortie du système, soit les étudiants et les services offerts par le collège.

Ce champ regroupe des entreprises d'analyse ou d'évaluation qui touchent les étudiants à la fin de leurs études ou au terme de leur démarche éducative au sein d'un collège ("*drop out*"), les services lancés dans l'environnement, etc.

- Le champ de *l'environnement*:

Le champ de l'environnement désigne les systèmes situés à l'extérieur de l'institution qui utilisent ou souhaitent utiliser les extrants des collèges. Il peut donc s'agir d'institutions (université, hôpitaux), de groupes, d'industries, de la population d'une ville ou d'une région, etc.

De manière générale, l'environnement reçoit les extrants des collèges (étudiants et services) et, en retour, adresse à ceux-ci leur appréciation et leurs attentes en regard des services rendus.

Le champ de l'environnement regroupe des entreprises d'analyse ou d'évaluation qui visent à questionner l'environnement des collèges. Il peut donc s'agir d'entreprises d'analyse ou d'évaluation qui touchent

la réalité socio-économique, les besoins du milieu, les attentes de certains groupes, etc.

- Le champ du *contexte mésologique*:

  Le champ du contexte mésologique se rapporte aux relations entre les groupes, au climat, à la qualité de la vie, à la philosophie et à la mentalité du collège, à la dynamique interne de l'institution, etc.

EN SOMME, cette classification des entreprises en dix champs d'application nous permet de penser que les intérêts des collèges en matière d'évaluation sont diversifiés; cette classification laisse entrevoir aussi que chaque collège semble prendre des initiatives en réponse à des besoins et des contextes particuliers. Les objets ou les entités que l'on choisit d'évaluer dans un premier temps et par la suite, ne seraient pas indépendants de l'institution en cause. Mais au fait, qu'en est-il du contenu même des entreprises?

2. Les constatations et les observations

Mentionnons d'abord que trente-huit collèges ont contribué à l'opération inventaire donnant lieu à la cueillette de quatre cent dix-neuf (419) entreprises d'analyse ou d'évaluation. En outre, les objets ou les entités touchés par les entreprises inventoriées et répertoriées* font ressortir que les dix champs d'application ont été investigués mais à des degrés variables. Du côté des composantes mises à contribution, on se rend compte que les étudiants occupent une

---

* Le premier tome du rapport de recherche "Inventaire des pratiques pédagogiques" et le second tome "Répertoires d'entreprises et d'instruments" contiennent des informations, des données statistiques, des commentaires et des recommandations que ne manqueront pas d'apprécier ceux qui, dans les établissements, devront porter les dossiers de l'évaluation institutionnelle. Les paragraphes qui suivent donnent un compte rendu très sommaire des entités ou des objets inventoriés et répertoriés par les auteurs du rapport de recherche.

place de choix; ce sont ceux dont on sollicite le plus fréquemment l'opinion ou qu'on cherche le plus souvent à analyser ou à évaluer, soit pour les mieux connaître, soit pour prendre des décisions administratives les concernant.

- Touchant les *buts, objectifs ou priorités institutionnels* (cf. répertoire des entreprises, champ de l'administration générale et de la gestion)*.

  Depuis près d'une dizaine d'années, nombreux sont les collègues qui se sont préoccupés des buts ou des objectifs que l'institution poursuit. Dans un cas, on a eu recours à la technique du groupe nominal; dans un autre, on s'est appuyé sur la méthode Delphi; dans les autres, on a adopté pour l'essentiel la démarche préconisée par le CADRE dans la brochure numéro 5 de la collection "Analyse institutionnelle"**.

---

* Dans la description que nous allons maintenant faire des entreprises d'analyse ou d'évaluation, nous tirons parti aussi bien du contenu de l'inventaire que de celui des répertoires. En vue d'aider le lecteur à repérer les entreprises consignées aux répertoires, nous lui indiquons à quels champs d'application elles sont regroupées.

** L'inventaire a été mis en relation avec la documentation disponible dans le réseau, notamment: celle du CADRE; la liste des projets subventionnés par la D.G.E.C. dans le cadre du programme "Analyse institutionnelle" et dans le cadre du PROSIP (Programme de subvention à l'innovation pédagogique); le répertoire d'instruments mis au point par Louis Gadbois (CADRE, "Analyse institutionnelle" no. 8); les prises de position officielles de certains organismes ou groupes.

- Touchant l'*analyse ou l'évaluation des programmes* (cf. répertoire des entreprises, champs des intrants, de l'administration générale et de la gestion, des programmes; répertoire des instruments, champs des programmes).

  Relativement aux entreprises ayant pour objet les programmes de formation, on distingue:

  - celles qui concernent le *développement de programmes*. Au nombre de trois, la première des entreprises consiste en un retour sur l'évolution des programmes et effectifs de 1979 à 1980. Dans la seconde entreprise, sont présentées les recommandations relatives aux programmes déjà offerts ou à implanter dans le collège concerné. Enfin, la dernière entreprise rapporte les résultats d'une consultation très large auprès d'employeurs, d'organismes gouvernementaux et para-gouvernementaux et les recommandations qui s'ensuivirent pour le développement des programmes de formation professionnelle.

  - celles qui ont trait à la *méthodologie suivie et à l'instrumentation utilisée*. Il s'agit dans un cas d'un guide pratique d'analyse locale des programmes de formation que l'on a mis au point et ce, à l'intention des administrateurs, surtout des cadres des services pédagogiques. Une équipe de ce même collège avait précédemment conçu un guide analogue à l'intention des professeurs.

  - celles qui *analysent ou évaluent plusieurs programmes offerts par un collège*. La première entreprise évalue l'ensemble des programmes généraux et professionnels offerts par un collège donné en utilisant des critères définis; dans la deuxième, on procède à une analyse budgétaire post-factum des coûts directs et indirects de chaque programme offert par le collège.

  - celles qui *analysent ou évaluent des programmes particuliers*. On a pu distinguer une dizaine d'entreprises de cet ordre: en arts, hygiène dentaire, techniques d'assistance sociale, techniques infirmières, nursing, équipement motorisé, technologie physique, option marketing, "programme multi", "programme second envol" pour les adultes.

- Touchant l'*enseignement et l'apprentissage* (cf. répertoire des entreprises, champs des intrants, des apprentissages et de l'enseignement; répertoire des instruments, champs des apprentissages et de l'enseignement).

Du côté de l'enseignement et des apprentissages, l'inventaire et les répertoires font d'abord état d'entreprises où se trouvent interrogées les *pratiques pédagogiques* des collèges. Au travers de telles démarches, on vise à provoquer une réflexion sur le rôle et les attitudes de l'enseignant dans sa classe; à analyser la perception qu'en ont les étudiants; à recueillir les problèmes et les préoccupations qui apparaissent prioritaires et à déterminer les besoins des départements en termes de perfectionnement, de recyclage et de ressources.

D'autres entreprises, au-delà d'une trentaine, invitent les étudiants à exprimer non seulement leur perception, mais aussi leur degré de satisfaction face au contenu des cours, aux qualités et habiletés du professeur, à ses attitudes et comportements, et à son style d'intervention en classe.

En ce qui a trait à l'expérimentation de méthodes nouvelles ou de cours d'appoint, notons:

- plusieurs expériences relatives à l'*apprentissage des mathématiques*, à l'*évaluation de l'inter* ou de la *multi-disciplinarité*, à l'*amélioration des apprentissages dans le cadre de l'enseignement correctif*.

- quelques recherches se rapportant à diverses formes d'*innovation pédagogique*: développement et évaluation d'une stratégie visant à l'intégration de l'ordinateur aux pratiques pédagogiques; intégration des jeux économiques à l'intérieur des cours réguliers de niveau collégial; laboratoire de simulation dans un cours de pédiatrie; utilisation pédagogique du micro-ordinateur dans un cours de génie civil; expérimentation d'une formule pédagogique multi-disciplinaire dans le domaine des sciences.

Au chapitre des entreprises visant l'*identification et la planification des objectifs et contenus de cours*, certains collèges (4) se sont préoccupés du *plan d'études*: politique du plan d'études, guide de rédaction, grille d'analyses;

d'autres (2) se sont plus particulièrement attardés à l'analyse des objectifs et contenus de cours de *français* et un dernier, à *l'évaluation critique des contenus philosophiques* de quatre cours obligatoires.

Outre ces entreprises, le tableau-synthèse des projets retenus dans le cadre du PROSIP*, pour la seule période allant de 1978-1979 à 1980-1981, fait ressortir que le *thème de l'évaluation de l'enseignement et de l'apprentissage apparaît de façon explicite au niveau collégial:* à titre d'exemples, "évaluation dans les laboratoires de pratique collective en techniques de diététique", "évaluation de la formation générale au niveau collégial", etc.

- Touchant les *étudiants et leur cheminement* (cf. répertoire d'entreprises, champs des intrants, de l'administration générale et de la gestion, des extrants; répertoire des instruments, champs des intrants, de l'administration générale et de la gestion, de l'environnement).

De plus en plus de collèges se préoccupent de savoir, de façon plus précise, le *genre d'étudiants qu'ils accueillent:* de quelles écoles proviennent-ils? quelles sont leurs caractéristiques socio-économiques? quels sont leurs antécédents scolaires? quels sont leurs aptitudes et leur rendement dans certaines disciplines? D'une part, certaines données servent à mieux organiser l'enseignement et à inscrire les étudiants dans les programmes ou les cours correspondant le mieux à leurs capacités au moment de leur admission. D'autre part, certains questionnaires comportent des éléments qui permettent de recueillir des informations utiles pour orienter l'action du collège et de certains de ses services, notamment du côté des services aux étudiants.

Outre ces études en vue de mieux connaître la clientèle à son entrée, les collèges en très grande majorité se soucient de savoir ce qu'il advient de leurs étudiants *à la sortie*, une fois qu'ils ont quitté l'institution; entre autres on veut connaître:

---

* Nous avons dit précédemment que l'inventaire a été mis en relation avec la documentation disponible dans le réseau; notamment avec la liste des projets subventionnés par la D.G.E.C. dans le cadre du PROSIP (Programme de subvention à l'innovation pédagogique).

- le sort qui attend les diplômés du collège à l'université;
- le nombre de diplômés ou "d'anciens" qui ont trouvé un emploi après leur sortie du collège;
- les débouchés possibles, les conditions salariales, etc.;
- la perception des "plus anciens" sur la qualité de la formation reçue.

Par rapport au cheminement des étudiants lors de leur passage au collège, les entreprises qui ont été signalées avaient pour objets le phénomène des *échecs* et des *abandons* et celui des *changements de programme*; six collèges ont examiné de plus près la question des changements ou des abandons, en essayant de bien circonscrire le phénomène, d'identifier les motifs invoqués par les étudiants, de mettre le doigt sur les facteurs explicatifs et les causes institutionnelles.

- Touchant l'*évaluation du personnel* (cf. répertoire des entreprises, champ de l'administration générale et de la gestion; répertoire des instruments, champ de l'administration générale et de la gestion).

L'évaluation du personnel ne fait pas figure de parent pauvre: en effet, l'inventaire et les répertoires nous font voir la multitude d'instruments, de procédures, de formulaires que l'on utilise à des fins d'évaluation du personnel. Dans le cas de l'évaluation des cadres et des gérants, tout comme dans celui de l'évaluation du personnel professionnel et de soutien, des politiques existent, des critères sont définis.

En ce qui regarde les enseignants, la pratique la plus répandue reste l'utilisation d'instruments d'analyse ou d'évaluation de l'enseignement dans des perspectives de perfectionnement. Des collèges nous font part de leur politique d'évaluation des enseignants: on nous renseigne alors sur les processus et les instruments utilisés quand il s'agit d'évaluer des professeurs soit à leur engagement, soit à l'obtention de la permanence.

- Touchant l'*évaluation des services* (cf. répertoire des entreprises, champ des services; répertoire des instruments, champ des services).

  En prenant comme points de repère l'inventaire et les répertoires, on se rend compte que l'analyse ou l'évaluation des services d'aide à l'apprentissage et à l'enseignement ou de soutien aux étudiants et aux professeurs occupe une bonne place tant par le nombre que par la variété des matériaux recueillis.

  Les moyens utilisés pour évaluer ont été diversifiés au fil des années:

  - *comparaison à des normes établies par des associations professionnelles:* nombre de volumes mis à la disposition des usagers de la bibliothèque; personnel travaillant à la bibliothèque; nombre et qualification des employés;

  - *évaluation à l'aide de questionnaires destinés aux usagers:* on demande alors à la clientèle d'exprimer son degré de satisfaction face au service tout entier, à certains de ses programmes, projets ou activités;

  - *évaluation au moyen d'inventaires ou de "checklists"* qui établissent les attributs ou les caractéristiques souhaitables d'un service et permettent à ses responsables de vérifier jusqu'à quel point on retrouve ces attributs dans l'unité administrative dont ils ont charge;

  - utilisation de quelques *monographies locales* (évolution historique de tel ou tel service d'aide pédagogique aux professeurs) ou de certains *bilans* réalisés par des commissions de professionnels;

  - au cours des dernières années, les préoccupations de quelques responsables se sont tournées vers l'*évaluation des résultats obtenus*, l'utilisation de données quantifiables et le recours à une méthodologie

rigoureuse, scientifique (l'utilisation du modèle de Saracevic pour mesurer l'efficacité de la bibliothèque est un exemple frappant).

EN SOMME, si l'on tente de décrire ce que laisse voir une telle énumération, quoique bien sommaire, des observations et des constatations issues du réseau, force nous est d'admettre que le bagage déjà amassé par les collèges en expériences d'évaluation n'est pas si mince qu'on aurait pu le croire. On y retrouve nombre de renseignements, d'exemples, de façons de faire, de matériaux qui constituent autant d'avenues, de points d'ancrage, d'amorces possibles pour les collèges désireux de s'engager dans l'évaluation.

En puisant aux expériences, on pourra certainement profiter du sérieux et de la rigueur dont on a fait preuve; également de l'analyse des causes de réussite de certaines entreprises et d'échec de certaines autres.

Evidemment, c'est à chaque établissement qu'il revient de déterminer suivant quelles modalités l'inventaire et les répertoires peuvent fournir des éléments de réponses à des besoins ou des problèmes locaux. Cela demande adaptation et ajustement, entre autres, dans le choix d'une école de pensée ou d'un modèle d'évaluation.

Nous reportant à la proposition globale de ce chapitre, on aura soin d'évaluer dans une perspective institutionnelle

III— EN TENANT COMPTE DU CONTEXTE LOCAL ET DES SITUATIONS QUI SE PRESENTENT

A) De façon à sauvegarder et à maintenir des activités d'évaluation qui font partie depuis un certain temps de la vie courante,

B) Et à tirer parti des expériences, des instruments et des matériaux issus du réseau collégial,

C) EN OPTANT POUR UNE ÉCOLE DE PENSÉE OU UN MODÈLE D'ÉVALUATION PERTINENT ET SIGNIFICATIF POUR LE MILIEU.

C) Nous entendons par *modèle d'évaluation*, une orientation, un cadre de référence à la fois théorique et organisationnel que l'on choisit parmi d'autres en vue d'évaluer un objet ou une entité. Une *école de pensée* est constituée d'un regroupement de modèles qui ont une ou des caractéristiques majeures semblables.

Nous l'avons dit précédemment, l'élaboration d'un Plan d'évaluation, d'une Politique d'évaluation suppose que l'on opte pour un modèle ou une école d'évaluation*.

---

* Voir la page 12 de ce présent document.

Par la démarche type, nous avons aussi appris qu'il y a des étapes à franchir et des opérations à effectuer si l'on veut faire de l'évaluation institutionnelle; l'opération qui consiste à choisir un *modèle d'évaluation*, une *école de pensée* dépend de la nature de l'objet ou de l'entité que l'on se propose d'évaluer, des résultats visés par l'évaluation et des constatations faites au cours des études préliminaires, première étape de la démarche type*.

Dans le troisième tome du rapport, les rédacteurs se sont livrés à la description de *quatorze modèles d'évaluation* étant entendu qu'il n'y a pas une seule manière de poser un jugement, et que tel modèle tout à fait approprié pour une institution peut s'avérer inacceptable pour une autre institution placée dans un autre contexte. Ce principe vaut aussi pour d'autres projets d'évaluation: tel modèle jugé *pertinent* pour évaluer un enseignement précis pourra se révéler inadéquat pour évaluer l'efficacité du service audiovisuel par exemple.

Parmi les quatorze modèles d'évaluation présentés, huit concernent les programmes et six se rapportent à l'évaluation globale. Alors que l'évaluation des programmes a trait aux jugements que l'on peut être amené à porter sur la *valeur d'un ou de plusieurs des programmes éducatifs*, voire même des programmes d'activités d'une institution, l'évaluation *"globale" se préoccupe de l'ensemble de l'institution;* cette dernière est alors considérée comme un tout, un système dont les différentes composantes se trouvent en interrelation constante.

1. L'apport de l'évaluation des programmes

Les huit modèles peuvent être regroupés autour des *trois écoles de pensée* que voici:**

---

* Voir la page 22 de ce présent document.

** La description que nous faisons des modèles d'évaluation de programmes étant très brève, nous invitons le lecteur à prendre connaissance des pages 17 à 61 inclusivement du troisième tome du rapport de recherche.

a) Dans certains cas et dans certaines situations, la façon de faire la plus acceptable sera de déterminer la valeur d'un programme en vérifiant *l'atteinte des objectifs*. TYLER et HAMMOND sont généralement associés à cette école de pensée.

L'apport de TYLER est dans la traduction d'objectifs éducatifs en *comportements observables*; envisagée sous un angle opérationnel, la proposition de TYLER se décompose en sept phases:

- établir les buts généraux et les objectifs du programme;
- classifier les objectifs;
- traduire les objectifs en comportements observables;
- identifier des situations pédagogiques permettant de vérifier l'atteinte des objectifs;
- développer ou choisir des instruments de mesure;
- recueillir les données pertinentes sur les étudiants;
- comparer les données recueillies aux objectifs préalablement définis.

Pour TYLER, l'évaluation est un processus récurrent. Les informations obtenues au moyen d'une évaluation pourront servir soit à redéfinir les objectifs du programme, soit à améliorer son fonctionnement.

L'apport de HAMMOND est dans la proposition de trois dimensions qu'il considère essentiel d'explorer dans l'évaluation d'un programme:

- la dimension *instructionnelle* qui comprend les variables: organisation, contenu, méthodes, installation, coût;

- la dimension *institutionnelle* qui est définie par les variables: étudiant, professeur, administrateur, éducateur spécialisé, famille, communauté;

- la dimension *comportementale* incluant les domaines cognitif, affectif et psycho-moteur.

L'interaction de ces variables constitue les facteurs à considérer dans l'évaluation d'un programme donné.

b) Dans certaines situations, il sera préférable de faire appel à des stratégies où *l'évaluateur joue un rôle actif*. En s'appuyant sur son expertise et en recourant à des critères et à des standards, internes ou externes mais explicites, l'évaluateur est amené à apprécier la valeur d'un programme à travers le jugement professionnel qu'il porte. Les modèles de CRONBACH, SCRIVEN et CUBA sont identifiés à cette école de pensée. Alors que SCRIVEN fut le premier à proposer la distinction entre *évaluation formative* et *évaluation sommative*, et à traiter de l'évaluation comme le moyen de juger de la *congruence* entre les moyens utilisés (méthodes pédagogiques, contenu de cours) et les objectifs visés, STAKE approfondit ces concepts et les raffine davantage; selon lui, dans une entreprise d'évaluation, trois séries d'informations sont nécessaires: celles concernant les *antécédents* à la mise en oeuvre d'un programme, celles qui ont trait aux *transactions* qui caractérisent le processus d'enseignement et celui de l'apprentissage; celles qui touchent aux *résultats* de l'enseignement et du programme. De plus, les informations seront classifiées selon les aspects *prévus*, selon les aspects *observés* de l'application des programmes et selon des *standards*.

CUBA, quant à lui, met en relief les contributions des chefs de file en évaluation des programmes, et fait ressortir le rôle prépondérant qu'il conviendrait d'attribuer à *l'évaluateur comme instrument d'évaluation*; il y voit plusieurs avantages: comme instrument, l'évaluateur

- est en interaction continuelle avec le milieu;

- peut utiliser plusieurs grilles d'analyse ou cadres de référence faisant dès lors appel à son imagination, à sa créativité et à celle des répondants;

- peut rendre apparentes certaines dimensions de la réalité qui relèvent presque de l'inconscient;

- est capable d'approfondir, de scruter, de réorganiser des faits rapidement.

c) Enfin, on peut penser que l'évaluation *reliée à la prise de décision* se prête mieux à certaines autres situations et convient davantage à d'autres objets ou d'autres entités à évaluer.

STUFFLEBEAM et PROVUS se situent nettement dans cette ligne de pensée. Selon STUFFLEBEAM, l'évaluation est le procédé qui consiste à *délimiter, obtenir et fournir* de l'information pour *juger des décisions possibles*. Aux quatre étapes de l'évaluation que sont *l'évaluation contextuelle, l'évaluation d'intrants, l'évaluation du processus et l'évaluation de produit*, correspondent quatre types de décisions: *les décisions de planification, les décisions de structuration, les décisions de mise en oeuvre et les décisions de révision*. PROVUS, pour sa part, a voulu démontrer comment l'identification d'*écarts significatifs* pouvait conduire les responsables de l'évaluation à quatre types de décisions que sont la *modification des standards, la modification du programme, le passage à une deuxième étape de la démarche d'évaluation et la fin du programme*. Toujours au dire de PROVUS, la dynamique à privilégier doit permettre d'évaluer un programme et chacune de ses étapes en même temps qu'on définit des standards qui serviront à l'évaluation des étapes subséquentes. De fait, le modèle de PROVUS permettrait une évaluation formative et sommative.

EN SOMME, autant de modèles, autant d'angles d'attaque. Bien sûr, les maîtres d'oeuvre pourraient appliquer l'un ou l'autre des modèles, s'inspirer de l'une ou l'autre des écoles de pensée.

Toutefois, dépendamment de l'objet ou de l'entité à évaluer, du contexte qui prévaudra, il ne faut pas écarter la possibilité de bâtir un modèle à la mesure de cet objet, de cette entité qui intégrerait les attributs de plus d'un modèle. Il ne faudrait pas non plus faire l'économie de temps et d'énergie dans la recherche de critères et de standards qui viendront appuyer le jugement de valeur. Au fur et à mesure que se multiplient les tentatives et les expériences d'évaluation ici et là, on semble attacher de plus en plus d'importance à cette tâche. Plus souvent maintenant, on insiste pour que les choix de critères et de standards tiennent compte de la "culture" du milieu, et soient dès lors *significatifs* pour les différentes composantes qui seront touchées par l'évaluation. On propose également que, dans la mesure du possible, les valeurs sous-jacentes aux démarches d'évaluation soient consensuelles. Dans le cas contraire, on aura avantage à bien enregistrer les différences, à les *respecter* et à en tenir compte tout au long du processus d'évaluation.

2. L'évaluation globale

C'est justement en vue d'élucider et de parfaire la dynamique reliée à l'évaluation proprement dite que l'influence de l'*évaluation globale* s'est fait ressentir. Par l'évaluation globale, il s'agissait de mettre au point des démarches, des procédures, des instruments permettant de considérer l'institution dans son ensemble, tout en respectant la spécificité "culturelle" de chacune des composantes.

Là encore les modèles retenus par les auteurs du rapport peuvent être regroupés selon trois écoles bien distinctes*:

- ceux où le jugement de valeur est formulé par un *agent ou un organisme externe à l'institution*. Dans ce cas précis, l'évaluation globale relève d'une agence d'accréditation qui, pour ce faire, s'appuie sur des critères et des standards qui lui sont propres;

---

* La description des modèles d'évaluation globale étant très sommaire, nous invitons le lecteur à prendre connaissance des pages 62 à 158 inclusivement du troisième tome du rapport de recherche.

- ceux où le jugement de valeur émane d'un *agent ou d'une instance interne:* c'est le mouvement de l'auto-évaluation institutionnelle;

- ceux où le jugement de valeur découle de l'*utilisation d'un modèle préfabriqué:* le modèle CAPRI (College And Program Review Instruments) conçu et développé en Ontario est un exemple de l'approche dite "préfabriquée" en évaluation globale. Cette approche est ainsi qualifiée parce que non seulement y propose-t-on une démarche et des procédures, mais aussi des techniques et des instruments d'évaluation. Questionnaires, feuilles de route, clés d'interprétation, etc. sont préparés à l'avance et peuvent être utilisés tels quels.

Etant donné l'optique que nous proposons d'une évaluation institutionnelle prise en charge par l'institution elle-même, de façon publique, c'est d'abord dans le sillage du "*self-study*" qu'il importait de trouver des appuis solides. KELLS et MILLER sont les principaux porte-parole de cette école d'évaluation.

Selon KELLS, certaines prémisses doivent être comprises et acceptées avant que soit mise en branle une entreprise d'auto-évaluation; ces prémisses se lisent comme suit:

- Le processus d'auto-évaluation institutionnelle est mis en place et conduit pour répondre à des besoins et *motivations internes* à l'organisation. Dans les cas où l'origine d'une entreprise d'auto-évaluation est externe à l'institution, il faut faire en sorte que l'opération devienne interne: qu'elle soit véritablement assumée par l'institution et ses composantes, que la motivation y soit, qu'on en fasse une entreprise d'abord et avant tout orientée vers le développement de l'institution.

- Les principaux gestionnaires doivent s'impliquer ouvertement dans la démarche d'auto-évaluation. Ils auront à le faire en mettant en branle le processus, en fournissant ou en rendant disponibles toutes les informations requises, en assurant

à la démarche son caractère officiel et public, et surtout en donnant suite aux recommandations du rapport final.

- Le "*design*" retenu pour mener à terme la démarche doit respecter le contexte organisationnel de l'institution. Pour KELLS, on ne peut impunément emprunter d'un bloc, sans modifications importantes, un "*design*" préparé pour une autre institution.

- Le processus d'auto-évaluation doit inclure un effort délibéré pour clarifier les buts institutionnels et pour en faciliter l'atteinte.

- L'opération doit prévoir une représentation adéquate et une participation active de toutes les composantes de la communauté collégiale.

- Pour être bien conduit, le processus présuppose que les comités et groupes de travail qui seront formés soient capables d'identifier et de résoudre leurs problèmes de fonctionnement et aussi qu'ils jouissent d'un leadership efficace.

- Les points forts et les acquis qui permettent à l'institution de fonctionner effectivement doivent être soulignés et mis en valeur.

- Des améliorations doivent être obtenues pendant et après l'opération.

- Un rapport se lisant facilement et pouvant être utile à des publics variés (parents, environnement socio-économique, étudiants, gouvernements, autres institutions) doit être un des résultats visés par l'opération.

- L'implantation d'un système ou programme de recherche ou d'analyse institutionnelle de même que la mise en place d'un programme d'auto-développement doivent figurer parmi les résultats visés les plus importants.

Compte tenu de ces prémisses, il y aura lieu, au dire de KELLS, d'apporter beaucoup de soin à la *phase préparatoire* du processus d'auto-évaluation. KELLS insiste sur le fait qu'avant le début des opérations, les problèmes relatifs au leadership, à la motivation, aux besoins institutionnels et aux besoins des programmes doivent être réglés. De plus, les séquences d'activités doivent avoir été mises au point et avoir fait l'objet d'ententes formelles. Ce qui revient à dire qu'il est impérieux d'avoir une idée claire de ce que l'on doit faire et du contexte dans lequel on doit le faire avant de commencer les opérations.

Dans le même sillon que KELLS, les propos de MILLER foisonnent en recommandations relatives au processus même de l'évaluation institutionnelle; selon lui,

- toute entreprise de développement institutionnelle requiert un leadership vigoureux et à l'écoute des composantes de l'institution. Ce leadership doit être exercé par l'administration;

- un plan général détaillé et adéquat de toute l'opération doit être mis au point et communiqué à l'ensemble de l'institution.

- Les agents d'évaluation institutionnelle doivent utiliser des données objectives à chaque fois que celles-ci sont disponibles, mais ils ne doivent pas s'excuser d'utiliser des données subjectives.

- L'évaluation institutionnelle doit être résolument orientée vers l'action et le rapport final doit être assorti d'une planification permettant d'implanter des recommandations.

- On doit prévoir d'évaluer l'entreprise d'évaluation elle-même.

A la lecture de ce discours et de celui de KELLS, il semble de plus en plus évident que le "*self-study*" fait déjà partie de la culture du réseau collégial. On en trouve les racines dans les travaux du CADRE, et dans la perspective, cette

fois, de l'*analyse institutionnelle*. En effet, dans un rapport de recherche publié en 1979, CADRE voyait en l'analyse institutionnelle une entreprise

- résolument institutionnelle quant à l'initiative de sa mise en route et de son déroulement;
- fondamentalement orientée vers la décision de l'action;
- destinée à devenir une dimension même de la vie institutionnelle.

En fait, le message véhiculé par CADRE laisse à penser que les directions locales misent grandement sur la portée positive d'entreprises à couleur "institutionnelle". En tirant profit des expériences d'évaluation en voie de réalisation et déjà réalisées dans les collèges, on peut croire que la perspective d'une évaluation prise en charge par l'institution est inhérente à la nature des collèges et inscrite dans leur tradition. Selon les circonstances toutefois, les collèges peuvent se référer (ce qui a déjà fait l'objet d'expériences antérieures, notamment avec l'utilisation de CAPRI) à des standards et des critères hors de l'institution; on aura noté qu'en procédant ainsi, l'appropriation par les composantes du milieu des critères et des standards constitue un préalable sans quoi l'entreprise perd toute sa *signification*.

EN SOMME, on peut affirmer sans équivoque que les modèles développés en évaluation des programmes et ceux développés en évaluation globale, s'ils se différencient quant à leur objet respectif, gagnent à être articulés les uns aux autres. Dans les faits, l'évaluation des programmes a permis de pousser très loin la réflexion au plan méthodologique, alors que l'évaluation globale a laissé voir l'opportunité et le bienfait de mettre en branle un processus respectueux du contexte organisationnel de l'institution et de la "culture" du milieu.

Ce sont, en outre, les promoteurs de l'évaluation globale qui ont fait valoir la nécessité dans toute entreprise d'évaluation de souscrire à une planification en bonne et due forme des activités à venir. Selon ces derniers, c'est à la phase préparatoire du processus qu'il faut compléter le "*design*" ou le "devis opérationnel" de toute entreprise, de façon

- à prévoir les structures d'opération propres à encadrer, à faciliter et à supporter la participation des différentes composantes de l'institution;

- à définir la problématique, les critères et les standards significatifs pour le milieu;

- à "fonctionnaliser" l'évaluation pour en faire déboucher les résultats sur la prise de décision, puis sur une ou des actions à mettre sur pied.

CONCLUSION DE CE CHAPITRE

On aura compris, à la lumière des pages antérieures, que la démarche type telle que déjà explicitée résulte des apports conjugués de l'évaluation des programmes et de l'évaluation globale.

Grâce à l'évaluation des programmes, on a pu voir que la démarche type implique rigueur méthodologique et articulation logique des étapes et des opérations évoluant vers un jugement de valeur. On a pu saisir, grâce à l'évaluation globale, que la démarche type inclut des provisions relatives à la planification de l'entreprise d'évaluation au plan organisationnel, et à l'identification de critères et de standards significatifs pour le milieu au plan méthodologique.

Au risque de nous répéter, il est important de rappeler également que les questions relatives à la faisabilité d'une entreprise d'évaluation et à l'investissement des résultats dans l'action viennent mettre en relief l'image propre d'un collège. Par rapport à chacun des objets ou chacune des entités, il y aurait lieu, croyons-nous, de cerner le mandat et la problématique spécifiques à cet objet, à cette entité, de rechercher le modèle d'évaluation le plus pertinent aux plans méthodologique et organisationnel. Tout en approfondissant ces questions, les collèges auraient intérêt enfin à se prévaloir des expériences en voie de réalisation et réalisées dans le collège même et dans d'autres collèges.

De fait, selon notre proposition globale, une entreprise menée dans le cadre d'un Plan d'évaluation, régie par une Politique d'évaluation, devrait comprendre les éléments que voici:

- des personnes ou des groupes nommés afin de prendre en charge l'entreprise;
- un mandat indiquant: les buts de l'entreprise, les résultats visés, les champs de juridiction, les champs d'investigation, les objets d'évaluation et les rôles que peuvent et doivent jouer les mandataires et les mandatés;

- la problématique générale dans laquelle s'inscrit l'entreprise;
- les objectifs de l'entreprise;
- l'approche privilégiée au plan organisationnel;
- le modèle d'évaluation retenu, comportant notamment l'explicitation de critères et de standards significatifs pour le milieu;
- les techniques et les instruments d'évaluation;
- un calendrier d'opérations ou échéancier;
- des ressources humaines et la liste des activités qui les préparent à réaliser leur mandat;
- un plan d'utilisation des résultats tant finals que partiels;
- tout cela contenu dans un devis opérationnel.

CONCLUSION

CONCLUSION

Nous l'avons dit précédemment la proposition globale dont fait état la présente synthèse du rapport de recherche "Vers des politiques institutionnelles d'évaluation" tient compte de la problématique reliée à l'institutionnalisation de l'évaluation. Ceux qui ont déjà fait oeuvre d'évaluation et qui auront à le faire dans les collèges ont certainement pu identifier des difficultés à surmonter pour être en mesure d'appliquer notre proposition. Ces difficultés, ces défis et ces enjeux ont été pris en considération par les auteurs du rapport de recherche. L'approche interprétative de l'inventaire* et notre perception de la situation** traduisent, en quelques pages, les observations et les réflexions que différents interlocuteurs de collèges nous ont communiquées à ce sujet au cours de rencontres antérieures.

Nous pensons que les collèges devront bientôt se situer par rapport à l'institutionnalisation de l'évaluation dans les collèges; qu'ils auront à s'interroger sur la faisabilité de celle-ci compte tenu de l'ampleur de la problématique d'ensemble et des problématiques spécifiques à chaque objet d'évaluation. En somme, les collèges aurort à prendre position sur notre proposition globale.

Le programme d'information et de sensibilisation que nous réaliserons avec les collèges d'ici peu permettra à ceux-ci, pensons-nous, d'alimenter leurs recherches respectives et la perspective d'avenues prometteuses. De fait, le programme d'information et de sensibilisation permettra aux collèges

- de s'approprier le contenu du rapport de recherche et de la synthèse;

---

* Le lecteur intéressé à lire sur l'approche interprétative de l'inventaire pourra se référer au rapport de recherche, premier tome, les pages 79 à 124 inclusivement.

** Le lecteur intéressé à lire sur "notre perception de la situation" pourra lire les pages 1 à 20 inclusivement du quatrième tome du rapport de recherche.

- de préparer l'institutionnalisation de l'évaluation;

- de fixer des stratégies communes.

En terminant, nous espérons que ces dernières lignes sauront accroître votre goût de lire le rapport de recherche en son entier de façon à pouvoir bénéficier au maximum des ateliers d'information et de sensibilisation à venir.

NOTES PERSONNELLES

NOTES PERSONNELLES

NOTES PERSONNELLES

NOTES PERSONNELLES